K83 199
R.2

К83
199

РУКОВОДСТВО

КЪ

ПРЕПОДАВАНІЮ ПО „РОДНОМУ СЛОВУ“.

ЧАСТЬ II.

(ПРИЛОЖЕНІЕ КЪ 1-МУ ОТДѢЛУ ТРЕТЬЯГО ГОДА „Родного Слова“, КЪ ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКѢ).

СОСТАВИЛЪ

К. УШИНСКІЙ.

Изданіе двѣнадцатое.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
Типографія М. Меркушева. Невскій, 8.
1908.

К83
199

РУКОВОДСТВО

КЪ

ПРЕПОДАВАНІЮ ПО „РОДНОМУ СЛОВУ“.

ЧАСТЬ II.

(ПРИЛОЖЕНІЕ КЪ 1-МУ ОТДѢЛУ ТРЕТЬЯГО ГОДА „Родного Слова“, КЪ ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКѢ).

СОСТАВИЛЪ

К. УШИНСКІЙ.

Изданіе двѣнадцатое.

Книжный „ТРУДЪ“ магазинъ
Н. В. Бибиковой
Кіевъ, Фундуклеевская д. № 15.

С. ПЕТЕРБУРГЪ.
Типографія М. Меркушева. Невскій, 8.
1908.

851/9

ГОСУДАРСТВ. ПУБЛИЧНАЯ ИСТОРИЧЕСКАЯ БИБЛИОТЕКА
1141398

ОГЛАВЛЕНІЕ.

	стр.
Вступленіе	1
Шаткое положеніе современной русской грамматики	3
Необходимость первоначальнаго курса грамматики	6
Отношеніе дитяти къ отечественному языку	12
Обязанности, вытекающія для наставника изъ такого отношенія.	14
Три главные вида занятій по отечественному языку	17
1) бесѣды съ дѣтьми	18
2) толковое чтеніе и изученіе наизусть литературныхъ образцовъ.	23
3) изученіе грамматики	25
Оправданіе содержанія нашего учебника и дидактическихъ пріемовъ, въ немъ употребляемыхъ. .	27
Объясненіе нѣкоторыхъ частностей въ нашемъ учебникѣ	34
Почему слѣдуетъ начинать съ предложенія	—
Почему слѣдуетъ сначала говорить о предметѣ рѣчи, а не о подлежащемъ	35
Разборъ различныхъ опредѣленій частей предложенія	36
Почему второстепенныя части предложенія мы назвали объяснительными словами	46
Дѣленіе знаменательныхъ частей рѣчи на имена и глаголы	48
Разборъ различныхъ опредѣленій мѣстоименія	49
Опредѣленіе глагола.	54
Отношеніе новыхъ грамматиковъ къ временамъ и видамъ	56
Какъ слѣдуетъ смотрѣть на средній родъ	58
Не слѣдуетъ уничтожать наклоненій	59
Опредѣленіе союза	61
Логическое отношеніе между временами и видами	62

	стр.
Какъ слѣдуетъ знакомить дѣтей съ видами	63
Подлежащее, какъ частный случай въ предложеніи	66
Значеніе междометій	67
Разборъ различныхъ опредѣленій нарѣчій	70
Необходимость сдѣлать нововведеніе въ опредѣленіи нарѣчій . .	74
Логическая классификація частей рѣчи въ системѣ, какъ основаніе для преподающихъ	78
Еще нѣкоторыя особенности нашего учебника	94
Значеніе причастій и дѣепричастій	95
Значеніе хрестоматіи при грамматикѣ.	95
Способъ употребленія нашего учебника	96
Система письменныхъ упражненій въ первые три года ученья отечественному языку	—
Необходимость системы	98
Письменныя упражненія 1-го года ученья	101
Письменныя упражненія 2-го года ученья	105
Письменныя упражненія 3-го года ученья.	108

РУКОВОДСТВО

КЪ ПРЕПОДАВАНІЮ ПО «РОДНОМУ СЛОВУ».

ЧАСТЬ II.

Въ первоначальный планъ «Родного Слова» не входила грамматика, какъ отдѣльная часть. Мы полагали посвятить *третій* и *четвертый годъ* нашего учебника первоначальной географіи и исторіи отечества, съ такимъ небольшимъ курсомъ естественныхъ наукъ, который могъ бы давать удобный матеріалъ для логическихъ и грамматическихъ упражненій. Грамматики изъ первоначальнаго обученія мы не исключали, но думали, что наставникъ, начиная съ тѣхъ подготовительныхъ грамматическихъ упражненій, которыя даны нами во *второмъ* годѣ «Родного Слова», будетъ уже самъ продолжать ихъ, и практическимъ путемъ, при разборѣ, сообщитъ дѣтямъ главнѣйшія основанія грамматики и правописанія.

Отчасти болѣзнь, а еще болѣе другія занятія, плодомъ которыхъ были два первые тома «Педагогической Антропологіи», долго не давали намъ возможности возвратиться къ «Родному Слову», такъ что мы ограничивались только подготовленіемъ къ нему матеріаловъ. Но въ продолженіе этого времени собственный опытъ при занятіи съ дѣтьми, а еще болѣе наблюденіе за занятіями другихъ по «Родному Слову» и «Дѣтскому Міру» убѣдили насъ, что при первоначальномъ практическомъ знакомствѣ съ отечественною грамматикою въ разборѣ и при словесныхъ и письменныхъ граммати-

ческихъ упражненіяхъ, если и не невозможно, то, по крайней мѣрѣ, очень трудно обойтись безъ особаго, именно для этой спеціальной цѣли подготовленнаго, грамматическаго руководства.

Хотя въ томъ возрастѣ, для котораго назначается «Родное Слово», дѣтямъ не нужна еще систематическая грамматика и хотя для первоначальнаго знакомства съ грамматикой всего лучше практическая форма разбора, но при этомъ требуется, чтобы въ головѣ самого наставника была такая строго-обдуманная система практической первоначальной грамматики, которая вела бы его прямо къ цѣли — безъ потери лишняго времени, безъ пропусковъ чего-нибудь существеннаго, безъ напрасныхъ повтореній, безъ забвенія пройденнаго,—вела бы отъ простого къ сложному, отъ легкаго къ болѣе трудному, словомъ, съ послѣдовательностью и постепенностью вполнѣ педагогическою. Только при такомъ преподаваніи не было бы нужно руководства. Но составить такую систему уже само по себѣ дѣло не легкое, и никакъ нельзя требовать, чтобы каждый преподаватель, силы и время котораго вполнѣ поглощены ежедневнымъ занятіемъ съ учениками, выработалъ ее для себя самостоятельно.

Такъ, путемъ опыта, пришли мы къ сознанію необходимости такого практическаго руководства, которое, не будучи систематическою грамматикою, достаточно подготовляло бы дѣтей къ ея изученію, а главное, сообщало имъ тотъ навыкъ къ правильному письменному употребленію языка, который можетъ быть легко пріобрѣтенъ только въ дѣтствѣ. Перебирая наши учебники по грамматикѣ, мы не нашли между ними ни одного, который бы удовлетворялъ этой цѣли, какъ мы ее понимаемъ, и тѣмъ самымъ позволилъ бы намъ заняться главнымъ нашимъ дѣломъ: одни учебники представляютъ грамматическую систему, которая должна слѣдовать за первоначальнымъ практическимъ изученіемъ грамматики, а не предшествовать ему; другіе, слишкомъ увлекшись Беккеровскими воззрѣніями, удаляются отъ главной своей цѣли и пытаются внести

такой логизмъ въ грамматику, который только затрудняетъ дѣло, такъ какъ логика и грамматика далеко не всегда сходятся. Поневолѣ пришлось взяться самимъ за эту работу, хотя мы сознавали впередъ, что она, не смотря ни на какія наши усилія, все же будетъ выполнена на первый разъ далеко не удовлетворительно.

Еслибы составителю первоначальной грамматики оставалась только педагогическая обработка совершенно уже готоваго и опредѣленнаго матеріала, какой представляютъ, напр., естественныя науки, географія или исторія, то и тогда было бы работы не мало. такъ какъ въ грамматикѣ приходится обращать вниманіе дѣтей на предметы отвлеченные и, такъ сказать, поворачивать дѣтскій взглядъ отъ міра внѣшняго и видимаго на внутренній, невидимый міръ человѣка. Но эта трудность увеличивается еще болѣе, когда самъ предметъ, который приходится передавать дѣтямъ, является въ томъ хаотическомъ состояніи, въ какомъ находится русская грамматика въ настоящее время.

Стоитъ только познакомиться съ грамматическими трудами гг. Аксакова, Буслаева, Некрасова, Богородицкаго, чтобы задать себѣ вопросъ, что же осталось положительнаго отъ всего этого погрома прежнихъ грамматикъ? Нѣтъ сомнѣнія, что старинныя грамматики наши были очень плохи: болѣе точныя наблюденія надъ свойствами языка, болѣе обширное знакомство съ народною литературою и тщательныя историческія изслѣдованія показали, какъ порется по всѣмъ швамъ прежняя нѣмецко-латинская грамматика, насильно натягиваемая на нашъ могучій и все еще растущій языкъ. Но всѣ эти изслѣдованія и вся эта филологическая критика вовсе не такого свойства, чтобы ихъ можно было предложить десятилѣтнимъ дѣтямъ вмѣсто русской грамматики. Г. Буслаевъ, можетъ быть, чувствуя опасность той безурядицы, которая грозитъ преподаванію грамматики при такомъ переходномъ ея состояніи, еще усиливается придерживаться старыхъ подраздѣленій, опредѣленій и правилъ, иногда въ противорѣчіе своимъ же собственнымъ розысканіямъ; но

его болѣе рѣшительные и смѣлые ученики доказываютъ непослѣдовательность своего учителя въ этомъ отношеніи и уничтожаютъ въ русской грамматикѣ чуть не всѣ прежнія понятія. «*Дѣло русской грамматики должно быть начато снова*» *), говоритъ г. Некрасовъ, одинъ изъ самыхъ смѣлыхъ учениковъ г. Буслаева, но если онъ думаетъ начать это дѣло своимъ замѣчательнымъ разсужденіемъ «*О значеніи формъ русскаго глагола*», то, безъ сомнѣнія, и самъ видитъ, какъ далеко это начало отъ окончанія.

Но что же дѣлать педагогикѣ съ такимъ антипедагогическимъ состояніемъ грамматики? Продолжать преподавать по старымъ грамматикамъ, преподавать завѣдомо ложное или нелогическое, то, во что самъ преподающій пересталъ вѣрить, конечно, не должно; но преподавать десятилѣтнимъ дѣтямъ нѣчто неопредѣленное, невыработавшееся, все еще находящееся въ процессѣ спора и ученыхъ изысканій, конечно, невозможно; по крайней мѣрѣ, невозможно съ какимъ-нибудь успѣхомъ. Первоначальное преподаваніе требуетъ абсолютной ясности; но какъ же преподавателю привести въ ясность то, что неясно не только въ его собственной головѣ, но и вообще въ наукѣ? А между тѣмъ, преподавать грамматику необходимо: нельзя же оставлять дѣтей безграмотными въ ожиданіи того времени, когда русская грамматика выработается наконецъ изъ настоящаго хаоса въ тѣ положительныя данныя, которыя можно уже будетъ дать дѣтямъ, и когда она будетъ въ состояніи вынести тотъ свѣтъ, который необходимъ во всякомъ первоначальномъ преподаваніи.

Такое неловкое положеніе первоначальнаго преподаванія русской грамматики не замедлило отразиться и въ практикѣ. Уже въ началѣ истекающаго десятилѣтія, т. е. именно съ тѣхъ поръ, когда историческая разработка языка съ университетскихъ каѳедръ успѣла отразиться на нашихъ преподавателяхъ, начинаются оффиціальныя

---

*) О значеніи формъ русскаго глагола, 1865, стр. 15 и 16.

заявленія (которыхъ мы не мало можемъ указать и въ «Журналѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія»), что преподаваніе русскаго языка въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ не только не подвигается впередъ, какъ слѣдовало бы ожидать, но даже приноситъ болѣе слабые результаты, чѣмъ приносило прежде, при старыхъ учителяхъ и старыхъ грамматикахъ. Эта усилившаяся безграмотность нашихъ гимназій (въ семинаріяхъ преподаваніе шло по старой рутинѣ) вызвала множество объясненій, иногда весьма забавныхъ, тогда какъ раціональное объясненіе было только одно: прежде учили грамматикѣ лучше, потому что была хоть какая-нибудь грамматика, въ непогрѣшимость которой вѣрилъ самъ преподаватель,—теперь стали учить хуже, потому что старая грамматика разрушена, а новая еще не создана. Надѣемся, что никто не заподозритъ насъ въ стремленіи обвинить русскую филологію и замѣчательнѣйшихъ изъ ея представителей въ упадкѣ грамматики въ нашихъ гимназіяхъ. Въ разработкѣ своего предмета наука идетъ своимъ путемъ и ей нѣтъ никакого дѣла до педагогическихъ соображеній: жалка была бы наука, стѣсняющая себя какими бы то ни было соображеніями, посторонними для той истины, которую она розыскиваетъ. Но посредниками между наукою и воспитаніемъ должны быть педагоги, а это именно у насъ до сихъ поръ плохо признается: до сихъ поръ еще у насъ очень многіе думаютъ, что достаточно получить университетское образованіе по какому-нибудь предмету, чтобы и преподавать его съ успѣхомъ въ низшихъ или среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, хотя практика, кажется, уже немало доказывала ошибочность этой мысли. У насъ до сихъ поръ такъ плохо выяснилась разница между университетомъ и гимназіей, что многое и теперь еще переносится въ гимназіи, что должно было бы составлять принадлежность университетовъ, и, наоборотъ, не встрѣчаются ли у насъ безпрестанно мысли и факты, изъ которыхъ видно, что многими университеты принимаются за гимназіи?

Но, замѣтятъ намъ, развѣ нельзя было новымъ историческимъ

путемъ изученія отечественнаго языка, который открыла собою «Историческая грамматика» г. Буслаева, довести учащихся не только до той степени грамотности, которая достигалась при прежнихъ искусственныхъ грамматикахъ, но и до гораздо высшей, а главное гораздо болѣе основательной, такъ-какъ она истекала бы уже изъ вѣрныхъ историческихъ данныхъ и точныхъ филологическихъ наблюденій надъ особенностями языка? Конечно можно, но не дѣтей въ возрастѣ отъ 10-ти до 14-ти лѣтъ. Грамматическая же правильность письменнаго языка достигается именно въ этомъ возрастѣ, въ первые годы ученья, когда человѣкомъ легко и удобно усвоиваются тѣ многочисленные привычки и навыки, которые составляютъ основу правильной рѣчи и правильнаго письма. Грамматическая правильность рѣчи изустной и письменной есть не только знаніе, но и привычка, или, лучше сказать, очень сложная и обширная система мелочныхъ навыковъ выражать свои мысли правильно въ рѣчи и на письмѣ. Для грамотности мало того, чтобы человѣкъ зналъ грамматическія правила (а ихъ множество); но необходимо, чтобы онъ привыкъ мгновенно выполнять ихъ. Привычки же, и въ особенности такія мелочныя и сложныя, пріобрѣтаются успѣшно и укореняются глубоко только въ самой ранней молодости. Вотъ почему семилѣтнее дитя, перенесенное за-границу, выучивается бойко говорить на иностранномъ языкѣ въ какіе-нибудь пять, шесть мѣсяцевъ, тогда какъ взрослому не усвоить себѣ этого языка въ той же степени и въ пять, шесть лѣтъ. Если мы не выучили мальчика говорить и писать правильно до 12 или 13 лѣтъ, то можемъ быть увѣрены, что грамматическія ошибки будутъ повторяться у него очень и очень долго, можетъ быть, даже и во всю его жизнь, и *будутъ повторяться тѣмъ дольше и тѣмъ упорнѣе, чѣмъ дѣятельнѣе духовная природа этого человѣка.* Если молодой человѣкъ въ 15 и 16 лѣтъ, выражая свои мысли или чувства, думаетъ о грамматической правильности своихъ выраженій и воздерживается отъ ошибокъ, барбаризмовъ или провинціализ-

мовъ, къ которымъ привыкъ,—если онъ, читая книгу, присматривается къ *ятямъ*, *ерикамъ* и *запятымъ*,—если, излагая свои мысли письменно, думаетъ объ этихъ *ятяхъ* и *ерикахъ*, то можно сказать съ убѣжденіемъ, что въ этомъ юношѣ духовная жизнь очень мало возбуждена, что въ немъ не зародилось никакихъ серьезныхъ, увлекающихъ его интересовъ и что, говоря по-просту, онъ тупъ и мало обѣщаетъ въ будущемъ. Вотъ почему въ то же самое время, какъ иной тупоумнѣйшій писарь пишетъ безукоризненно правильно, Гёте и Пушкинъ дѣлаютъ орѳографическія ошибки всю свою жизнь; вотъ почему также крайне несправедливо видѣть въ грамматическихъ ошибкахъ признаки неподготовленности молодого человѣка къ университетскому курсу и изъ-за этихъ ошибокъ закрывать ему дорогу къ высшему образованію. Поступая такимъ образомъ, мы можемъ населить наши университеты положительными тупицами и закрыть двери высшаго образованія, если не для всѣхъ, то для очень многихъ талантливыхъ людей.

Но всѣмъ этимъ мы никакъ не хотимъ сказать, чтобы грамматическая правильность рѣчи, изустной и письменной, была чѣмъ-то лишнимъ въ системѣ образованія. Напротивъ, мы признаемъ, всю ея необходимость; но утверждаемъ только, что ввести въ образованіе эту правильность языка можно вовсе не тѣмъ, чтобы за грамматическія ошибки запирать передъ юношею университетскія двери. Это значитъ только наказывать юношу за неподготовленность къ своему дѣлу—не его самого, но тѣхъ, кто взялся за его воспитаніе: за ошибки его первоначальнаго обученія, за то, что въ младшихъ классахъ гимназіи у него былъ дурной учитель русскаго языка, дурной учебникъ и дурная метода ученья. Справедливо ли это? Не раціональнѣе ли было бы обратиться къ источнику зла и исправить ученье въ тѣхъ классахъ, гдѣ именно люди должны становиться грамотными? Не раціональнѣе ли было бы, не наказывая юношу за наши собственныя ошибки, за ошибки, допущенныя нами въ его обученьи, когда этотъ юноша былъ еще десяти-

лѣтнимъ мальчикомъ, постараться, чтобы на будущее время молодые люди, шестнадцати лѣтъ, уже не нуждались въ урокахъ правописанія?

Придя же къ убѣжденію, что грамматическая правильность рѣчи, изустной и письменной, должна быть сообщаема дѣтямъ въ самые первые годы ученья, мы тѣмъ самымъ убѣдимся уже въ невозможности преподаванія дѣтямъ грамматики отечественнаго языка по такимъ учебникамъ, каковы, напр., учебники гг. Буслаева и Поливанова, гдѣ законы русскаго языка выводятся исторически, изъ сравненіи его съ церковно-славянскимъ, а иногда даже и съ другими славянскими нарѣчіями. Каково бы ни было достоинство этихъ учебниковъ, но нѣтъ сомнѣнія, что они и даже самый тотъ путь, которымъ они идутъ, вовсе не пригодны для первоначальнаго преподаванія грамматики. Оба автора, впрочемъ, и сами это сознаютъ. Г. Буслаевъ, въ своей книгѣ «О преподаваніи отечественнаго языка» *), показываетъ для первоначальнаго изученія грамматики совсѣмъ не тотъ путь, которымъ идетъ онъ въ своемъ «Учебникѣ Русской Грамматики» **), хотя и не поясняетъ, для какихъ собственно классовъ назначается этотъ послѣдній учебникъ; а г. Поливановъ въ предисловіи къ своему учебнику прямо указываетъ, что орѳографическія правила, за объясненіе которыхъ берется его этимологія, предполагаются уже «усвоенными въ низшихъ классахъ навыкомъ» ***). Но на это мы должны замѣтить, что *правила* навыкомъ не усваиваются, хотя и можно усвоить навыкомъ соблюденіе какого-нибудь правила, даже не имѣя понятія о самомъ правилѣ. Такъ усваиваютъ себѣ орѳографію писаря, много переписывавшіе съ правильныхъ образцовъ. Но такое усвоеніе было бы слишкомъ длинно и тягостно для дѣтей, если бы на

---

*) О преподаваніи отечественнаго языка. Москва, 1867.

**) Учебникъ Русской Грамматики. Москва, 1869.

***) Учебн. Этимол. Поливанова. Москва, 1867. Предисл., стр. XII.

помощь къ нему не было призвано сознаніе правилъ, по которымъ пишется такъ, а не иначе. Г. Некрасовъ, какъ бы въ утѣшеніе себѣ, что для преподаванія русскаго языка не будетъ большого вреда отъ того хаотическаго состоянія, въ которое повергли русскую грамматику новѣйшія изслѣдованія, говоритъ: «опытъ доказалъ, что грамматика не научаетъ говорить и писать правильно, что и то, и другое гораздо легче пріобрѣтается навыкомъ, практикою» *). Мы знаемъ, это ходячее мнѣніе, которое теперь въ такой же модѣ, въ какой было когда-то мнѣніе противоположное, что русская грамматика учитъ говорить и писать правильно по-русски; но думаемъ, что оба эти мнѣнія одинаково односторонни и потому ложны. Если русскіе не изъ грамматики выучиваются *говорить* правильно по-русски, то нельзя никакъ сказать, чтобы безъ грамматики, однимъ навыкомъ, еще легче было выучиться правильно *писать*, чѣмъ съ помощью грамматики. Нужны десятки лѣтъ и безпрестанное списываніе съ образцовъ, написанныхъ грамматически, чтобы однимъ навыкомъ, безъ всякой помощи грамматическихъ правилъ, выучиться писать правильно, да и то всякое новое слово будетъ ставить въ тупикъ такого грамотѣя. Каждый сколько-нибудь опытный преподаватель русскаго языка могъ бы сказать г. Некрасову, что для усвоенія правильнаго письма дѣтьми, конечно, нужна практика, но практика, руководимая грамматикою.

Да и для одного ли правописанія нужна русская грамматика русскимъ дѣтямъ? Не говоря уже о томъ логическомъ развитіи мышленія, на которое объявляетъ свою претензію, и совершенно справедливо, всякое изученіе отечественной грамматики, представимъ себѣ ученика гимназіи, которому учитель русскаго языка не объяснилъ, что такое *предложеніе*, *подлежащее*, *сказуемое*, *глаголъ*, *наръчіе*, что такое *наклоненіе*, *залогъ*, *время*, и т. д., имѣя въ виду,

---

*) «О значеніи формъ русскаго глагола», стр. 4.

что наука еще не рѣшила всѣхъ этихъ вопросовъ для русской грамматики,—представимъ себѣ, что этого же ученика садятъ въ гимназіи на грамматику латинскую, греческую, французскую, нѣмецкую—и мы поймемъ все его тяжелое и безпомощное состояніе. Сколько мы помнимъ, самъ г. Некрасовъ, въ другой своей статьѣ, возстаетъ противъ такого преподаванія иностранныхъ грамматикъ прежде русской.

Слѣдовательно, мы можемъ считать доказаннымъ, что не только безсознательный навыкъ, но и изложеніе грамматическихъ понятій и правилъ должны найти себѣ мѣсто въ низшихъ классахъ, предварительно предъ изученіемъ грамматики по учебникамъ, подобнымъ учебникамъ гг. Буслаева и Поливанова. Но гдѣ же мы найдемъ такое изложеніе основныхъ грамматическихъ понятій и правилъ, облегчающихъ навыкъ и въ то же время доступное дѣтямъ, для которыхъ еще недоступно историческое изученіе языка, и въ чемъ должно состоять отличіе этого первоначальнаго преподаванія грамматики отъ послѣдующаго? Если первоначальное преподаваніе грамматики будетъ отличаться отъ историческаго тѣмъ, что, не прибѣгая къ историческимъ изысканіямъ возникновенія законовъ и особенностей языка, будетъ прямо излагать въ окончательно выработанныхъ понятіяхъ и правилахъ эти законы и особенности, то нельзя не видѣть, что на преподавателей русскаго языка, въ низшихъ классахъ, возлагается окончаніе работы, едва еще начатой самими корифеями и законодателями русской грамматики. Мы увидимъ далѣе, какъ затрудняется и путается самый сильный изъ современныхъ авторитетовъ по русской грамматикѣ, когда ему приходится выводить изъ своихъ историческихъ изслѣдованій о языкѣ точныя опредѣленія, ясныя положенія и неподлежащія сомнѣнію правила, т. е. именно то, что первоначальный преподаватель долженъ бы представить своимъ маленькимъ слушателямъ. Что же удивительнаго, если очень часто и первоначальный преподаватель русскаго языка предпочитаетъ потчивать дѣтей тѣми историческими

и филологическими соображеніями, которыя онъ можетъ уже найти готовыми, чѣмъ вырабатывать ихъ самому въ окончательную педагогическую форму, чего не сдѣлали и его наставники? И что удивительнаго, если дѣти, слушая эти университетскія лекціи, будутъ продолжать писать безграмотно?

Вотъ тѣ трудности, которыя предстоятъ всякому составителю грамматическаго курса въ настоящее время. При такой невыработанности основныхъ грамматическихъ положеній и имѣя прежде всего въ виду педагогическую цѣль, мы вынуждены были дѣлать болѣе или менѣе важныя нововведенія, а это уже само по себѣ чрезвычайно непріятно во всякомъ учебникѣ, тѣмъ болѣе первоначальномъ. Но все же эта непріятность гораздо менѣе той, которую приходится испытывать всякому преподавателю, когда онъ вынужденъ объяснять дѣтямъ что-нибудь нелогичное, непонятное, иногда лишенное всякаго смысла. Въ такомъ случаѣ лучше уже рѣшиться на нововведеніе. Положеніе затруднительное, которое долженъ испытывать, однакоже, всякій добросовѣстный преподаватель первоначальной грамматики и изъ котораго онъ выходитъ же такъ или иначе, но только для себя одного и своего класса. Намъ извѣстны уже многія такія пробы, болѣе или менѣе удачныя. Но почему же, выяснивъ откровенно свое положеніе, не попробовать преодолѣть эти трудности не для себя одного? Съ точки зрѣнія такой попытки мы и просимъ смотрѣть на нашу первоначальную грамматику. Это, если можно такъ выразиться, *провизуарная* грамматика—попытка выйти, наиболѣе сноснымъ образомъ, изъ того стѣсненнаго положенія, въ которое поставленъ всякій преподаватель первоначальной русской грамматики, съ одной стороны, неустановившимся состояніемъ нашихъ самыхъ основныхъ грамматическихъ понятій, а съ другой—необходимостью сообщать эти понятія дѣтямъ.

Теперь намъ слѣдуетъ оправдать тотъ способъ изложенія, не совсѣмъ обыкновенный, который мы приняли въ нашей грамматикѣ, и показать то мѣсто, которое мы ей назначаемъ, въ особой системѣ первоначальнаго занятія отечественнымъ языкомъ, которая, конечно, никакъ не ограничивается одной грамматикой.

Не нужно большой наблюдательности и большой учености, чтобы видѣть, что языкъ, которымъ мы обладаемъ, не есть что-нибудь прирожденное человѣку и не какой-нибудь случайный даръ, упавшій человѣку съ неба, но — плодъ безконечно долгихъ трудовъ человѣчества, начавшихся съ незапамятныхъ временъ и продолжающихся до настоящаго времени въ наслѣдственной передачѣ отъ племени къ племени и отъ одного поколѣнія къ другому. Филологія доказываетъ несомнѣнно, что многое въ томъ языкѣ, которымъ мы теперь обладаемъ и который называемъ русскимъ и нашимъ, было выработано тѣми отдаленнѣйшими предками нашего племени, которыхъ и имени мы не знаемъ, и которые были въ то же время предками грековъ и римлянъ и множества другихъ народовъ, говорившихъ и говорящихъ языками, повидимому, совершенно чуждыми нашему. Медленно, въ продолженіе многихъ тысячелѣтій, совершилось это сознательное творчество человѣчества, въ которомъ оно вырабатывало себѣ послушное орудіе для выраженія своихъ чувствъ и мыслей, вырабатывало изъ тѣхъ немногихъ, прирожденныхъ ему, невольныхъ звуковъ, которыми первобытный человѣкъ, наравнѣ со многими животными, выражалъ, и самъ не зная, какъ и почему, свои чувства и желанія.

Нѣтъ сомнѣнія, что вся эта выработка *свободнаго* языка изъ *невольныхъ* звуковыхъ рефлексовъ чувства, остатки которыхъ мы слышимъ и теперь въ нашихъ междометіяхъ, совершалась сознательно и свободно, вслѣдствіе самосознанія и свободы, которыми Творецъ отличилъ человѣка отъ всѣхъ прочихъ живыхъ тварей земного шара. Но не такъ совершалась и теперь совершается передача пріобрѣтеннаго уже словеснаго капитала отъ предковъ къ

потомкамъ, отъ одного поколѣнія къ другому. Всякое дитя, одаренное слухомъ, усвоиваетъ уже готовый, прежде его созданный языкъ. Въ этомъ отношеніи мать, няня, словомъ, семья являются первыми наставниками ребенка въ отечественномъ языкѣ. Когда доходитъ дѣло до учителя, то дитя уже обладаетъ громаднымъ сокровищемъ, даже превышающимъ дѣтскія потребности. У шестилѣтняго дитяти уже гораздо болѣе словъ и оборотовъ для выраженія чувствъ и мыслей, чѣмъ самыхъ чувствъ и мыслей. Оно во многомъ, только по врожденной человѣку переимчивости, перенимаетъ языкъ взрослыхъ, но само еще не выросло для этого языка, такъ что множество словъ и оборотовъ, уже усвоенныхъ дитятею въ видѣ слѣдовъ механической памяти, въ видѣ нервныхъ привычекъ, еще не сдѣлалось вполнѣ его духовнымъ достояніемъ.

Изъ такого отношенія дитяти къ полуусвоенному имъ языку, созданному самосознаніемъ и свободною волею безчисленнаго множества предшествующихъ ему поколѣній и усвоеннаго ребенкомъ скорѣе вслѣдствіе врожденной ему подражательности и вслѣдствіе заразительности нервныхъ рефлексовъ, чѣмъ вслѣдствіе пониманія потребности того или другого слова и выраженія, легко выводятся разнообразныя обязанности первоначальнаго наставника въ отечественномъ языкѣ. Перечислимъ ихъ кратко:

1) Наставникъ обязанъ заботиться о томъ, чтобы дитя все болѣе и болѣе вступало въ духовное обладаніе тѣми сокровищами родного слова, которыя оно усвоило только подражаніемъ, полусознательно, а иногда даже вовсе безсознательно, механически, почему и употребляетъ ихъ часто некстати, не зная настоящаго, точнаго значенія употребляемыхъ имъ словъ и оборотовъ. Чрезвычайно ошибочно было бы думать, что это можетъ быть достигнуто легко и скоро. Вникнувъ въ дѣло глубже, мы найдемъ, что во всѣхъ насъ и во всю нашу жизнь продолжается такое, болѣе или менѣе дѣятельное, духовное усвоеніе языка, которымъ уже обладаетъ наша память. И не смотря на это постоянное усвоеніе, са-

мый развитый человѣкъ можетъ убѣдиться, что онъ все же употребляетъ множество словъ и оборотовъ, строгое значеніе которыхъ невполнѣ имъ сознано. Но, тѣмъ не менѣе, эта работа постепеннаго сознаванія полусознательно или совершенно безсознательно, черезъ подражаніе только, усвоеннаго родного языка должна начаться съ самыхъ первыхъ дней ученья и по своей первостепенной важности для всего развитія человѣка должна составлять одну изъ главнѣйшихъ заботъ воспитанія. Какой-то великій мыслитель (Кондильякъ, если не ошибаемся) сказалъ, что сама наука есть не что иное, какъ хорошо выработанный языкъ, и это выраженіе, если не вполнѣ справедливо, то имѣетъ много справедливаго. Въ языкѣ каждаго развитаго народа слагаются результаты жизни, чувства и мысли безчисленнаго числа индивидовъ не только этого народа, но и множества другихъ, языкъ которыхъ онъ унаслѣдовалъ; и все это громадное наслѣдство душевной жизни безчисленнаго числа людей, копившееся многія тысячелѣтія, передается ребенку въ родномъ языкѣ! Немудрено же, что дитя долго, а можетъ быть и никогда не справится вполнѣ съ этимъ громаднымъ наслѣдствомъ — не сдѣлаетъ его дѣйствительно *своимъ* духовнымъ богатствомъ.

2) Языкъ, перенимаемый дѣтьми у взрослыхъ, не всегда бываетъ безукоризненъ: богатый въ одномъ отношеніи, онъ бываетъ иногда чрезвычайно бѣденъ въ другомъ; бываетъ, кромѣ того, испещренъ неправильностями, недомолвками, провинціализмами и барбаризмами. Чѣмъ тѣснѣе и бѣднѣе та сфера, въ которой выросло дитя, тѣмъ скуднѣе его словесный запасъ; но не должно думать, чтобы эта скудость словъ и оборотовъ условливалась непремѣнно бѣднымъ соціальнымъ положеніемъ дитяти: часто дитя богатаго класса бѣднѣе, въ этомъ отношеніи, дитяти крестьянина. Кромѣ того, въ языкъ ребенка входитъ изъ окружающей его среды множество уродливостей и, въ низшемъ классѣ—провинціализмовъ, а въ высшемъ—чужеземныхъ словъ и оборотовъ. Наконецъ, очень

часто въ той общественной средѣ, въ которой ребенокъ усвоиваетъ родной языкъ, многія слова и обороты, имѣющіе тѣсное значеніе, употребляются въ смыслѣ болѣе обширномъ, и наоборотъ, словамъ и оборотамъ, имѣющимъ обширное значеніе, придается часто какой-нибудь особенный, узкій смыслъ. Отсюда возникаетъ для наставника обязанность исправлять и пополнять словесный запасъ дитяти, сообразно съ требованіями его родного языка, и, притомъ, вводить эти исправленія и пополненія не только въ знаніе дитяти, но и въ число его привычекъ, выполняемыхъ съ тою легкостію и быстротою, которыхъ требуетъ рѣчь словесная и даже письменная.

3) Дитя усвоило языкъ подражаніемъ; но языкъ, какъ мы сказали, созданъ не подражаніемъ (кому же человѣкъ могъ подражать?), а самосознаніемъ, т. е. наблюденіемъ человѣка надъ тѣмъ, что совершается въ его душѣ и что онъ выражалъ сначала невольно, какъ и животное, тѣми или другими звуками и тою или другою связью этихъ звуковъ. Пройти этотъ путь самосознанія и составляетъ собственно дѣло филологіи или языкоизученія. Филологія, такъ сказать, распутываетъ эту сѣть звуковъ, которую создало человѣчество изъ первоначальныхъ звуковъ рефлексовъ, въ продолженіе многовѣковаго своего существованія и среди безчисленнаго множества историческихъ случайностей; она старается открыть тѣ душевные законы и тѣ историческія вліянія, на основаніи которыхъ самосознаніемъ человѣчества выплеталась эта сѣть, покрывшая земной шаръ сотнями языковъ, тысячами нарѣчій. Понятно, что такая наука должна быть безгранично обширна, и что она далеко еще не прошла всего предстоящаго ей пути. Но, тѣмъ не менѣе, филологія, т. е. сознаніе душевныхъ законовъ и историческихъ вліяній, при которыхъ создавался и существуетъ языкъ, начинается уже съ самыхъ первыхъ лѣтъ ученья — начинается съ той минуты, когда ребенокъ сознаетъ связь подлежащаго со сказуемымъ или согласованія прилагательнаго съ существительнымъ.

Такимъ образомъ, грамматика является началомъ филологіи, и въ то же время началомъ самонаблюденій человѣка надъ своею душевною жизнью. Въ этомъ отношеніи грамматическое изученіе имѣетъ чрезвычайную важность; отрывая вниманіе дѣтей отъ внѣшней природы, оно направляетъ его на ихъ же собственныя душевныя состоянія и душевные процессы. Многія науки обогащаютъ только *сознаніе* дитяти, давая ему новые и новые факты: грамматика, преподаваемая логически, начинаетъ развивать *самосознаніе* человѣка, т. е. именно ту способность, вслѣдствіе которой человѣкъ является человѣкомъ между животными. Вотъ почему грамматику не безъ основанія причислили къ числу наукъ *очеловѣчивающихъ* человѣка (humaniora).

Такой взглядъ на изученіе грамматики не только показываетъ важность этого изученія въ системѣ общаго образованія, но и указываетъ тотъ путь, которому должно слѣдовать это изученіе. Если языкъ есть созданіе самосознанія, усвоиваемое потомъ безсознательнымъ подражаніемъ, то и изученіе грамматики языка должно проистекать для ребенка изъ его собственныхъ наблюденій надъ тѣмъ, какъ онъ говоритъ. И чѣмъ самостоятельнѣе будутъ сдѣланы эти самонаблюденія, тѣмъ лучше. Но понятно, само-собою, что, по своей отвлеченности и необычайной сложности своего предмета, эти самонаблюденія не могутъ быть сдѣланы сколько нибудь быстро и успѣшно самимъ дитятею, безъ руководства наставника. У десятилѣтняго дитяти есть уже всѣ данныя для такихъ самонаблюденій: онъ уже говоритъ и, какъ человѣкъ, имѣетъ уже способность наблюдать надъ своими душевными состояніями и надъ ихъ выраженіями въ звукахъ. Слѣдуетъ только *вопросами* обратить мысль дитяти на него же самого и на его рѣчь, что не легко, но на десятомъ году жизни совершенно возможно. Вотъ почему въ этомъ возрастѣ уже возможно начать изученіе грамматики—этого естественнаго введенія и въ филологію, и въ психологію. Кромѣ того, дѣтямъ, начинающимъ свой курсъ ученья, а въ настоящее

время и всякому взрослому человѣку, приходится имѣть такъ много дѣла съ печатнымъ словомъ, что пріучить дитя къ разумной бесѣдѣ съ книгой есть одна изъ важнѣйшихъ задачъ первоначальнаго ученья. Имѣя это всегда въ виду, мы охотно пополняемъ наши первоначальные учебники вопросами, заставляющими маленькаго читателя бесѣдовать съ книгою и недозволяющими ему разсѣянно пробѣгать строчку за строчкой или безсмысленно задалбливать ихъ одну за другою.

4) Нѣтъ надобности распространяться о необходимости съ первыхъ же годовъ ученья пріучить ребенка къ ясному пониманію письменной и печатной рѣчи или совершенному и точному пониманію условныхъ знаковъ письма и печати. Въ этомъ отношеніи обязанность наставника ясна.

5) И наоборотъ: на наставникѣ лежитъ обязанность выучить и само дитя быстро выражать *на письмѣ* свою изустную и мысленную рѣчь, такъ чтобы она совершенно была понятна каждому образованному человѣку, слѣдовательно, сообразна съ общепринятыми для письменной рѣчи правилами. Этого нельзя откладывать вдаль, потому что письменная рѣчь потребуется немедленно, какъ наставникомъ отечественнаго языка, такъ и наставниками другихъ предметовъ; а если дитя не усвоитъ привычки правильнаго письма, то оно усвоитъ привычку письма неправильнаго, и тогда придется уже бороться не съ однимъ незнаніемъ языка, но и съ дурными привычками, которыя тѣмъ прочнѣе, чѣмъ долѣе и чаще повторялись дѣйствія, составляющія ихъ содержаніе.

Всѣ эти разнообразныя и обширныя цѣли изученія отечественнаго языка должны быть достигаемы *совмѣстно*. Къ этому ведутъ *три года* совмѣстныхъ занятій, а именно: 1) *бесѣды съ дѣтьми*, 2) *толковое чтеніе и изученіе наизусть литературныхъ образцовъ*. и 3) *изученіе грамматики*. Хотя здѣсь спеціально касается насъ только третій видъ этихъ занятій, т. е. *изученіе грамматики*, но

ГОСУДАРСТВ. ПУБЛИЧНАЯ ИСТОРИЧЕСКАЯ БИБЛИОТЕКА

мы должны упомянуть и о двухъ первыхъ, чтобы показать отношеніе ихъ къ занятію грамматикою.

1) *Бесѣды съ дѣтьми.* Въ нашихъ школахъ почти всегда забываютъ, что на обязанности наставника отечественнаго языка лежитъ не только письменная, но и изустная рѣчь учениковъ, и что, кромѣ того, хорошая письменная рѣчь главнымъ образомъ основывается на хорошей изустной, или, по крайней мѣрѣ, мысленной рѣчи; ибо мысленная рѣчь, такъ же какъ и изустная, состоитъ уже изъ словъ и отличается отъ изустной только тѣмъ, что не выражена въ звукахъ. Еще менѣе сознается у насъ та истина, что дѣйствительно хорошая рѣчь вовсе не то, что гладкая болтовня, и что болтовню, не имѣющую дѣйствительнаго содержанія, нѣтъ никакой надобности развивать въ дѣтяхъ, а напротивъ надобно подавлять, если уже она развилась въ нихъ подъ вліяніемъ какихъ-нибудь вредныхъ жизненныхъ условій. Образцы этого вреднаго вліянія очень часто встрѣчаются въ настоящее время, и особенно въ дѣтяхъ богатыхъ классовъ, съизмалу пріучающихся къ гладкой, но пустой болтовнѣ (и иногда на нѣсколькихъ языкахъ разомъ), которая положительно потомъ мѣшаетъ имъ думать и развиваться, и мѣшаетъ иногда до того, что самый терпѣливый наставникъ не знаетъ, что дѣлать съ этимъ препятствіемъ, созданнымъ пустою, вѣчно болтающею средою, въ которой выросъ ребенокъ. И какъ часто приходится встрѣчать въ жизни достойные плоды такого исключительно *язычнаго* воспитанія! Какъ часто приходится бороться съ такою изболтавшеюся личностью, если она получаетъ потомъ общественное значеніе, и бороться, по большей части, безуспѣшно, потому что нѣтъ ничего труднѣе, какъ провести разумную мысль дѣйствительности въ голову такого господина, который самъ себя заслушивается и закрасивою сѣтью своихъ собственныхъ фразъ не видитъ иногда страшной прорѣхи въ мысли—такой прорѣхи, которую замѣтилъ бы менѣе его развитый человѣкъ, только не запутавшійся въ своей соб-

ственной діалектикѣ. Особенно часто мы замѣчаемъ сильное развитіе такой діалектики въ людяхъ, получившихъ исключительно лингвистическое образованіе: занимаясь все свое дѣтство и всю свою юность фразами на разныхъ языкахъ, они наконецъ наткутъ ихъ столько, что сквозь нихъ не можетъ пробраться ни одна свѣтлая, реальная мысль. Понятно, что школа должна предохранять отъ такого недостойнаго обращенія со словомъ, а не пріучать къ нему.

Основаніе разумной, чисто человѣческой рѣчи заключается въ вѣрномъ логическомъ мышленіи, а вѣрное логическое мышленіе, какъ мы это показали, возникаетъ не изъ чего иного, какъ изъ вѣрныхъ и точныхъ наблюденій *). Та рѣчь дѣйствительно хороша, которая выражаетъ какъ разъ то, что должна выразить: ни болѣе, ни менѣе. Всякія украшенія рѣчи, не имѣющія отношенія къ ея содержанію, только портятъ ее; а извѣстно, какъ часто школа, и особенно основанная на одномъ языкознаніи, развивала, да и теперь развиваетъ страсть къ этимъ, такъ-называемымъ, *цвѣтамъ краснорѣчія*, а попросту — дѣтскимъ блесткамъ и погремушкамъ, которыя часто мѣшаютъ не только другимъ, но даже и самому говорящему вникнуть въ истинный смыслъ его же собственной рѣчи. Повторяемъ еще, что не садить и размножать, но вырывать съ корнемъ эти цвѣты краснорѣчія должна хорошая школа, пріучающая дитя выражать предметъ, какъ онъ въ душѣ его сознается, а сознавать, по возможности, ближе къ истинѣ, т. е. сообразно наблюденію. Вотъ почему, для бесѣды съ дѣтьми, должно выбпрать предметы, которые легко и удобно могутъ быть ими наблюдаемы, слѣдовательно, предметы наглядные, и притомъ изъ міра, дѣтямъ доступнаго. Эти наблюденія и вытекающія изъ нихъ бесѣды не должны быть безпорядочны и безсвязны, но должны быть расположены такъ, чтобы новая бесѣда дополняла предшествующія, а

---

*) См. Педагогич. Антропологію К. Ушинскаго. Ч. I, гл. XLIII.

предшествующія бесѣды служили, въ свою очередь, для пополненія и уясненія новой.

Въ самой этой связи наблюденій и заключается здравая человѣческая логика; а потому лучшаго предмета для бесѣдъ, какъ предметы естественныхъ наукъ, выбрать невозможно. Эти предметы наглядны и находятся между собою въ связи; да и сама логика есть не что иное, какъ отраженіе въ нашемъ умѣ связи предметовъ и проявленій природы. Что̀ такое идеи *особи*, *вида*, *рода*, *признака*, *качества*, *предмета*, *явленія*, *отношенія*, *условія*, *причины*, *слѣдствія*, *обстоятельства*,—что такое всѣ эти *логическія категоріи*, какъ не результаты наблюденій человѣка надъ явленіями внѣшней природы и явленіями его собственной души, которыя вызываются опять же явленіями внѣшняго для души міра? Каждое названіе предмета, его дѣйствія и его качества есть слѣдствіе наблюденій, и что есть въ рѣчи логическаго, то проистекаетъ изъ наблюденій человѣка надъ природой и самимъ собою. Два другіе элемента рѣчи—чувствованіе и историческая передача уже нарушаютъ этотъ логизмъ рѣчи. Въ этомъ смыслѣ сама грамматика есть не что иное, какъ логика языка, т. е. выводы изъ наблюденій надъ нимъ, хотя самый языкъ есть далеко не созданіе одной логики, какъ это хотятъ провести нѣкоторые грамматики, но также созданіе чувства и исторіи, безпрестанно разрывающихъ всякую логику. Но если мы хотимъ выяснить связь между логикой и языкомъ и внести возможно болѣе логическихъ элементовъ въ языкъ человѣка, то не можемъ сдѣлать этого лучше ни на чемъ, какъ на наблюденіяхъ надъ предметами и явленіями природы, ибо изъ этихъ-то наблюденій и вышла вся логика языка.

Но не отвлекутъ ли наставника русскаго языка такія связныя бесѣды о наглядныхъ предметахъ отъ его главныхъ занятій? Конечно, отвлекутъ, если наставникъ не понимаетъ, въ чемъ состоитъ его дѣло, или не хочетъ выполнять его. Такой наставникъ легко можетъ превратиться изъ плохого преподавателя отечественнаго

языка въ еще болѣе плохого преподавателя естественныхъ наукъ или даже въ проповѣдника какихъ-нибудь модныхъ міросозерцаній, который, за неимѣніемъ терпѣливыхъ слушателей между взрослыми, понесетъ свою незрѣлую философію десятилѣтнимъ дѣтямъ, не понимая и самъ, какимъ страшнымъ деспотомъ онъ является и какъ безсовѣстно нарушаетъ права дѣтской личности. Онъ бы завопилъ, конечно, еслибы увидалъ, что взрослый мужланъ уродуетъ ребенка, пользуясь избыткомъ своихъ физическихъ силъ, а самъ поступаетъ гораздо хуже, останавливая нормальное и свободное развитіе дѣтей и злоупотребленіемъ своей умственной силы мѣшая имъ самимъ выработать самостоятельное міросозерцаніе изъ науки и прямыхъ наблюденій надъ жизнью природы, души и общества.

Но такой увлекающійся преподаватель отечественнаго языка можетъ точно такъ-же увлечься всякою бесѣдою, каково бы ни было ея содержаніе. Развѣ каждая басня Крылова не даетъ еще гораздо болѣе прямого повода къ постройкамъ нравственныхъ системъ, философскихъ міросозерцаній и соціальныхъ утопій? Развѣ нельзя, по поводу какихъ-нибудь *овецъ, гусей, свиней* Крылова, уйти очень далеко, и уже не въ описаніи однѣхъ овечьихъ породъ овцы четвероногой? Развѣ *оракулы, дервиши, жрецы, юпитеры* басенъ и даже латинскихъ классиковъ не ведутъ гораздо прямѣе къ проповѣдямъ самаго опаснаго свойства, чѣмъ описаніе картофеля или рѣпы? Чѣмъ выше сюжетъ бесѣды, тѣмъ опаснѣе одностороннее увлеченіе преподавателя, и еслибы мы не довѣряли преподавателю и въ то же время поставлены были въ несчастную необходимость позволять ему бесѣдовать съ нашими дѣтьми, то менѣе всего допустили бы его избрать сюжетомъ для этихъ бесѣдъ Евангеліе.

Кромѣ того, бесѣды, содержаніе которыхъ взято изъ міра нравственности, религіи, исторіи, общественной жизни, уже сами по себѣ, одною своею трудностью, необходимо отвлекаютъ преподавателя русскаго языка отъ его главнаго дѣла гораздо болѣе, чѣмъ бесѣды о какой-нибудь лошади, соснѣ и тому подобныхъ предме-

тахъ, которые уже знакомы ребенку и по своей наглядности гораздо доступнѣе его пониманію. Въ этихъ бесѣдахъ почти не требуется никакихъ объясненій: все ясно само собою, и наставникъ можетъ прямо идти къ главной своей цѣли—къ постройкѣ изъ этихъ простыхъ наблюденій столь же простыхъ логическихъ сужденій и къ выраженію этихъ сужденій, изустно и на письмѣ, въ рѣчи столь же простой, немногосложной, не отягченной ненужными украшеніями, но ясной и вѣрной своему простому содержанію и правильной грамматически. Этого удобства въ такой же степени не даетъ преподавателю ни бесѣда историческая, ни бесѣда о какомъ-нибудь литературномъ произведеніи, содержаніемъ котораго является нравственный міръ человѣка или его общественный бытъ—явленія слишкомъ сложныя и отвлеченныя, чтобы десятилѣтній мальчикъ могъ наблюдать ихъ, судить ихъ и сказать о нихъ что-нибудь иначе, какъ повторивъ болѣе или менѣе безсмысленно слова книги или учителя, что, конечно, не дастъ дѣтямъ самостоятельныхъ упражненій ни въ логикѣ, ни въ языкѣ.

Если же мы совѣтуемъ вести бесѣды такъ, чтобы между ними была связь, а не перескакивать съ одного предмета на другой, хватаясь во всякой бесѣдѣ за новый и никогда не возвращаясь къ прежнимъ, то причина этого слишкомъ ясна, чтобы нужно было много о ней распространяться. *Во-первыхъ*, мы считаемъ положительно вреднымъ, въ чемъ бы то ни было, всякое безслѣдное перепрыгиванье съ дѣтьми съ предмета на предметъ: такое прыганье ослабляетъ дѣтскую память *), наполняя ее безсвязными, постоянно глохнущими и никогда не возобновляемыми остатками. *Во-вторыхъ*, такое прыганье отъ предмета къ предмету ни на шагъ не подвигаетъ впередъ самостоятельной работы ребенка: при каждомъ новомъ предметѣ онъ остается такъ же безпомощенъ, какъ былъ и при первомъ. *Въ-третьихъ*, выбирая для бесѣды

---

*) Пед. Антроп. Т. I, гл. XXIV.

каждый разъ новый предметъ, преподаватель также каждый разъ долженъ приводить и свои смысловыя объясненія, отвлекающія его отъ его главнаго дѣла—логики, которая необходимо должна составлять подкладку всякой грамматики и всякой разумной *рѣчи* человѣка, стоющей этого названія.

Скажутъ, можетъ быть, что связью между бесѣдами должна служить *грамматика*; но мы скажемъ, что связью должна быть логика, безъ которой и сама грамматика не имѣетъ связи. *Логическое сужденіе есть основа логической рѣчи*, а эту-то *логическую рѣчь* и долженъ развивать наставникъ отечественнаго языка, по крайней мѣрѣ, въ первые годы занятій, предоставляя уже себѣ впослѣдствіи перейти къ ея реторическимъ украшеніямъ, если уже они для чего-нибудь нужны. Только впослѣдствіи, когда запасъ ученическихъ занятій значительно прибудетъ по многимъ отраслямъ науки, и сами ученики изъ дѣтей станутъ юношами, можно будетъ бесѣдовать съ ними о предметамъ географіи или исторіи, или разбирать какое-нибудь литературное произведеніе, написанное не для дѣтей, а для взрослыхъ.

Вотъ тѣ основанія, по которымъ мы всегда совѣтовали и теперь продолжаемъ совѣтовать для первыхъ бесѣдъ съ дѣтьми, необходимыхъ въ классахъ отечественнаго языка, избирать наглядные предметы природы и вести эти бесѣды въ системѣ, устанавливаемой самими предметами бесѣдъ. Въ дидактическія подробности классныхъ бесѣдъ мы здѣсь не входимъ: онѣ были уже не разъ затронуты нами и найдутъ себѣ полное изложеніе въ нашей дидактикѣ при 3-мъ томѣ «Педагогической Антропологіи».

2) Второе занятіе наставника отечественнаго языка должно состоять въ толковомъ *чтеніи и изученіи наизусть образцовыхъ литературныхъ произведеній*. При этомъ занятіи преподаватель долженъ достигать нѣсколькихъ цѣлей, изложенныхъ выше. Точное пониманіе словъ и оборотовъ, употребленныхъ писателемъ, съ одной стороны, вводитъ дитя въ болѣе и болѣе созна-

тельное обладаніе его собственныхъ словесныхъ богатствъ, а съ другой—пополняетъ и исправляетъ эти богатства, и даетъ наконецъ дѣтямъ хорошія словесныя привычки. Это уже само собою показываетъ, какого рода статьи должны быть выбираемы для чтенія и изученія наизусть въ малолѣтнихъ классахъ. Статьи эти должны отличаться правильностью языка, правильностью и логической, и исторической, т. е., другими словами, должны быть въ одно и то же время и логичны, и народны. Правильность языка не должна быть только внѣшняя, ибо такая правильность, гладкость и пріятность, если онѣ не сопровождаются логичностью, даже вредны: привлекая дитя блестками и погремушками, онѣ именно пріучаютъ его къ этой болтовнѣ, отъ которой мы хотѣли бы его охранить. Статьи, назначаемыя для чтенія и изученія наизусть дѣтьми, должны быть по содержанію доступны дѣтскому пониманію; ибо иначе онѣ не достигнутъ своей главной цѣли: не введутъ дитя въ сознательное обладаніе богатствами слова, а увеличатъ и безъ того большой запасъ словъ и оборотовъ, несознанныхъ или полусознанныхъ дитятею. Изъ этого выходитъ также требованіе, чтобы статьи эти не толковали о чувствахъ, которыя не могли еще развиться въ ребенкѣ, и не давали ему гибельной и отвратительной привычки употреблять безъ чувства слова, созданныя глубокимъ чувствомъ. Статьи эти, наконецъ, должны быть нравственны, т. е. въ нихъ не должно быть лжи и безнравственныхъ уроковъ. Отсюда уже видно, само собою, какъ трудно составить сколько-нибудь объемистую дѣтскую хрестоматію изъ того, что представляетъ наша литература, въ которой, кажется, ни одно талантливое перо не посвящало себя дѣтямъ. Но *на нѣтъ и суда нѣтъ*. Должно выбирать что возможно лучшаго—вотъ и все.

Мы не будетъ также входить въ подробное изложеніе правилъ чтенія и изученія наизусть: они также найдутъ себѣ мѣсто въ нашей общей дидактикѣ. Теперь же мы упомянули объ этихъ двухъ отрасляхъ первоначальнаго занятія отечественнымъ языкомъ

съ тою только цѣлью, чтобы выяснить настоящее положеніе *третьей*, т. е. *грамматики*, которою мы здѣсь спеціально занимаемся. Мы хотѣли показать, что грамматика есть только одно изъ занятій наставника русскаго языка: занятіе, безъ сомнѣнія, важное, но не исключительное и не преобладающее.

3) *Изученіе грамматики* отечественнаго языка въ первоначальномъ преподаваніи имѣетъ двѣ цѣли, изъ которыхъ мы можемъ одну назвать *внѣшнею*, а другую *внутреннею*, такъ какъ не можемъ назвать одну изъ нихъ теоретическою, а другую практическою, ибо онѣ обѣ практическія.

Внутренняя цѣль изученія грамматики отечественнаго языка вытекаетъ изъ того ея значенія, которое мы признали за грамматикою, какъ началомъ самонаблюденій человѣка надъ собственнымъ мышленіемъ и выраженіемъ его въ словахъ. А отсюда, въ свою очередь, вытекаетъ уже прямое указаніе, какой дидактическій пріемъ долженъ господствовать при первоначальномъ изученіи отечественной грамматики.

Такъ какъ грамматика есть результатъ наблюденій человѣка надъ собственнымъ языкомъ, а не языкъ результатъ грамматики, то самый раціональный пріемъ изученія грамматики будетъ такой, при которомъ стараются обратить вниманіе дитяти на то, какъ онъ говоритъ, и только руководятъ его наблюденіемъ надъ тѣми грамматическими законами, которымъ онъ безсознательно подчиняется въ своей рѣчи, усвоенной подражаніемъ, но созданной самосознаніемъ. Руководство наставника при этомъ, безъ сомнѣнія, необходимо: предоставленное самому себѣ дитя, конечно, не сдѣлаетъ никакихъ наблюденій надъ такимъ сложнымъ, обширнымъ и, притомъ, невиднымъ явленіемъ, какимъ представляется человѣческое слово во всей его псторической и логической организаціи. Но при этомъ руководствѣ должно, сколько возможно болѣе, оставлять самостоятельности ученику. Сознаніе этой необходимости заставило насъ принять тотъ вопросительный способъ изложенія, который,

какъ легко замѣтитъ читатель, проведенъ во всей нашей первоначальной грамматикѣ, состоящей гораздо болѣе изъ вопросовъ, чѣмъ изъ догматическихъ положеній.

На обязанности наставника, а также и учебника, руководящаго самосознаніемъ дитяти, лежитъ подбирать такія явленія слова, чтобы дитя постепенно переходило отъ явленій простыхъ къ явленіямъ сложнымъ и употребляло выводы, сдѣланные имъ изъ прежнихъ наблюденій, для уясненія новыхъ и болѣе сложныхъ явленій.

Но не нужно думать, чтобы наблюденіе, сдѣланное дитятею разъ, такъ ужъ съ перваго раза и осталось въ его головѣ. Дитя имѣетъ дѣло въ грамматикѣ не съ наглядными предметами, въ усвоеніи которыхъ такъ могущественно содѣйствуетъ память зрѣнія, наиболѣе впечатлительная и сильная у людей, но съ невидимыми явленіями слова, и потому дѣлаетъ эти наблюденія труднѣе и утрачиваетъ ихъ результаты быстрѣе. Вотъ почему въ грамматикѣ необходимѣе, чѣмъ въ какой нибудь другой области ученья, безпрестанныя повторенія, и притомъ преимущественно въ формѣ упражненій.

Внѣшняя цѣль изученія отечественной грамматики состоитъ въ пріученіи дитяти къ грамматически правильному выраженію своихъ мыслей изустно и преимущественно на письмѣ, такъ какъ исправленію изустной рѣчи, по ея быстротѣ, весьма мало способствуетъ изученіе грамматики. Если и возможно пріобрѣсти правильность въ письмѣ однимъ навыкомъ, то развѣ въ продолженіе очень долгаго времени и притомъ механическимъ переписываніемъ правильныхъ образцовъ, какъ пріобрѣтаютъ иные писаря. Но такой способъ пріобрѣтенія для дѣтей, которымъ придется съ первыхъ же лѣтъ ученья не списывать, а выражать свои мысли или мысли, переданныя имъ изустно, совершенно непріложимъ. Понятно само собою, почему, при обученіи дѣтей правописанію, на помощь навыку, конечно необходимому, должно призывать грамматическія правила, облегчающія и ускоряющія навыкъ. И это дѣло не можетъ быть

откладываемо, потому что дитя, чѣмъ долѣе пишетъ неправильно, тѣмъ труднѣе потомъ отвыкаетъ отъ ошибокъ. Кромѣ того, заставляя дѣтей списывать, надобно всегда имѣть въ виду, что эта, хотя необходимая, но *механическая работа сознанія* затрудняетъ мышленіе гораздо болѣе, чѣмъ механическая же работа рукъ или ногъ, при которой голова продолжаетъ работать свободно.

Объяснивъ значеніе и цѣль первоначальнаго преподаванія грамматики, мы тѣмъ самымъ уже показали значеніе тѣхъ дидактическихъ пріемовъ, которые употреблены нами въ нашемъ учебникѣ.

Основа нашего учебника заключается въ наблюденіи формъ и законовъ языка сначала надъ примѣрами, нарочито для того подобранными, а потомъ надъ отрывкомъ изъ сказки Пушкина «О рыбакѣ и рыбкѣ» и въ заключеніе—надъ 15-ю образцовыми произведеніями нашей литературы, и преимущественно баснями Крылова. Въ началѣ мы должны были дать такіе простые образцы, изъ которыхъ не можетъ состоять ни одно цѣльное литературное произведеніе. Какъ ни простъ языкъ классической и едвали не единственной въ этомъ отношеніи сказки Пушкина, но и съ нея начать невозможно. Но такъ какъ сказка Пушкина даетъ почти одни простыя предложенія, то и для первыхъ наблюденій надъ сложеніемъ и связью предложеній мы должны были опять прибѣгнуть къ нарочно подобраннымъ для этой цѣли примѣрамъ. Только послѣ этого мы получили возможность наблюдать связную рѣчь басенъ Крылова.

Весьма понятна цѣль, для которой мы привязываемъ всѣ грамматическія наблюденія и выводимыя изъ нихъ опредѣленія и правила къ литературнымъ образцамъ, выучиваемымъ наизусть такъ, что дитя можетъ произносить и писать ихъ безъ ошибки. Этотъ пріемъ, употребленіе котораго весьма распространено въ педагогической практикѣ со времени Жакото (который злоупотребилъ имъ и довелъ его до крайности), совершенно раціоналенъ и основы-

вается на тѣхъ особенностяхъ дѣятельности памяти, которыя мы во всей подробности старались изложить въ нашей «Педагогической Антропологіи» *). Запоминая какое-нибудь типическое стихотвореніе, легко, рѣзко и прочно отпечатлѣвающееся въ памяти, дитя привязываетъ къ нему и грамматическія правила, которыя оно узнало при разборѣ выученнаго стихотворенія.

Всякое наблюденіе, если только возможно, руководится въ нашемъ учебникѣ сначала вопросами, на которые самъ учащійся долженъ давать отвѣты. Потомъ изъ этихъ наблюденій составляется грамматическое опредѣленіе или грамматическое правило. Затѣмъ предлагается рядъ упражненій, закрѣпляющихъ въ памяти данное опредѣленіе или правило. Если же мы полагаемъ, что ученикъ самъ не можетъ дать отвѣта на вопросъ, предлагаемый ему учебникомъ, то ставимъ тутъ же и отвѣтъ. Вопросъ въ этомъ случаѣ указываетъ на пробѣлъ въ знаніи ученика, и тѣмъ самымъ помогаетъ пополнить этотъ пробѣлъ. Хорошо понятый вопросъ есть уже половина отвѣта. Вотъ общій способъ изложенія, которому мы слѣдуемъ въ нашемъ учебникѣ.

Наблюденія и выводимыя изъ нихъ правила сначала вовсе не классифицируются, по крайней мѣрѣ, не классифицируются замѣтнымъ для ученика образомъ. Опредѣленія и правила *синтаксическія*, *этимологическія* и *орѳографическія* идутъ рядомъ, размѣщаясь единственно по своей относительной простотѣ и понятности, а отчасти и по своей необходимости для правописанія при многочисленныхъ письменныхъ упражненіяхъ. Вотъ почему, рядомъ съ первыми понятіями о составѣ простого предложенія, идетъ у насъ разложеніе словъ на слоги, слоговъ на звуки, изображеніе звуковъ буквами, отысканіе коренной части слова, упражненія въ производствѣ словъ, столь необходимомъ для правописанія, и главнѣйшія правила постановки буквъ. Для упражненій въ постановкѣ буквѣ *ъ*

*) Пед. Антр. Ч. I, гл. XXIII.

въ корняхъ словъ, подобраны нами пословицы, письмо которыхъ наизусть должно дать навыкъ глазу и рукѣ дитяти въ преодолѣніи этой капитальной трудности русскаго правописанія.

Если разборъ избраннаго нами образца приводитъ насъ къ такимъ явленіямъ слова, полное объясненіе которыхъ еще невозможно, то мы или пропускаемъ ихъ, или, если это не можетъ быть сдѣлано, даемъ имъ объясненія *провизуарныя*—не ложныя, чего ни въ какомъ случаѣ и никогда не должно давать дитяти, но неполныя, достаточныя на этотъ случай, но не обнимающія другихъ или не углубляющіяся до самой основы объясняемаго явленія. Эти провизуарныя объясненія даются съ тѣмъ, чтобы потомъ, при новомъ случаѣ и уже по пріобрѣтеніи необходимыхъ для того свѣдѣній, дать объясненіе полное и вполнѣ основательное. Такія провизуарныя опредѣленія и правила — обычное явленіе при всѣхъ наблюденіяхъ; а мы именно хотимъ, чтобы ученикъ самъ наблюдалъ и, по возможности, самъ же выводилъ грамматическое правило или понятіе, только руководимый учителемъ: въ этомъ и состоитъ главное значеніе грамматики для общаго развитія. Понятно, что многія объясненія, которыя вполнѣ возможны только при глубокомъ философскомъ анализѣ, или при историческомъ изученіи языка, напр. при сравненіи языка русскаго съ церковно-славянскимъ, такъ и должны остаться провизуарными въ первоначальной грамматикѣ. Еслибы учитель и могъ самъ дать объясненіе болѣе точное и основательное, то онъ не долженъ ставить дѣтей на свое мѣсто, а помнить всегда, что доступное ему можетъ еще вовсе не быть доступно его ученику: впереди же еще не мало предстоитъ толковать о грамматикѣ.

Смысловымъ или вещественнымъ разборомъ мы занимаемся возможно менѣе, чтобы не развлекать вниманія дѣтей, и потому выбираемъ для разбора такія простыя по смыслу статьи, которыя почти не требуютъ никакихъ смысловыхъ объясненій.

Когда набирается столько опредѣленій и правилъ, что не мѣ-

шаетъ уже обозрѣть ихъ и закрѣпить въ памяти учащихся повтореніемъ, то мы выставляемъ рядъ вопросовъ, исчерпывающихъ всѣ встрѣчавшіяся до тѣхъ поръ грамматическія опредѣленія и правила. При этомъ мы ставимъ вопросъ такъ, чтобы мало по малу привести въ головѣ ученика въ обычную грамматическую систему всѣ пріобрѣтенныя имъ при разборѣ, и потому въ разбродъ, грамматическія понятія и правила. Такимъ образомъ, *систему дидактическую* мы переводимъ, мало по малу, въ *систему научную*. Это мы считаемъ дѣломъ важнымъ, ибо только система способна удержать въ памяти многочисленныя и разнообразныя грамматическія свѣдѣнія. Но полная научная грамматическая система есть уже дѣло второго курса грамматики—грамматики систематической, къ которой мы только подготовляемъ дѣтей.

Разобравъ отрывокъ, взятый нами изъ сказки Пушкина, и послѣ нѣсколькихъ систематическихъ повтореній по вопросамъ всего пріобрѣтеннаго изъ грамматики матеріала, мы получаемъ уже возможность раздѣлить разборъ на *смыслóвый, синтаксическій, этимологическій* и *орѳографическій* (стр. 135), къ чему учащійся былъ подготовленъ, мало по малу, системою вопросовъ. Здѣсь мы измѣняемъ и самую систему повтореній; ибо прежняя, по множеству накопившихся свѣдѣній, уже становится невозможною. Далѣе повтореніе должно идти не по вопросамъ, а на разборѣ же, и предоставляется самому ученику, руководимому наставникомъ. Мы выставляемъ только образцы разбора и устанавливаемъ его систему (стр. 142—144). Система эта еще не полна: слѣдовало бы отдѣлить въ *смысловомъ* разборѣ *разóборъ вещественный* отъ *логическаго;* но это дѣло дальнѣйшихъ занятій.

Въ концѣ каждой вновь разобранной и заученной статьи мы предлагаемъ рядъ письменныхъ упражненій, преимущественно орѳографическихъ; ибо дать ученику письмо, достаточно правильное для того, чтобы онъ могъ какъ можно скорѣе и уже безвредно для себя и неутомительно для наставника, исправляющаго ошибки,

заниматься письменными работами, составляетъ одну изъ главныхъ цѣлей нашего учебника. Мы надѣемся, что эти заученныя и объясненныя какъ слѣдуетъ *пятнадцать* небольшихъ, легкихъ стихотвореній дадутъ дѣтямъ къ двѣнадцатому же году весьма сносное правописаніе, которое придется потомъ пополнять только по частямъ. Теперь же ученическія тетради часто до того переполнены ошибками, что дѣлаютъ невозможною тщательную и толковую поправку ихъ со стороны учителя; а ошибки, оставленныя безъ поправки, или необъясненныя ученику и не замѣченныя имъ, укореняютъ неправильное письмо.

Въ концѣ практической грамматики у насъ приложена небольшая хрестоматія, составленная отчасти и изъ нашихъ оригинальныхъ статеекъ, написанныхъ нарочно для этой цѣли. Мы назвали эту хрестоматію *грамматическою*, такъ какъ она назначена служить сначала пособіемъ при изученіи практической грамматики, а потомъ для повторенія и дополненія замѣченныхъ уже правилъ, и въ особенности правилъ правописанія и постановки знаковъ. Конечно, нисколько не повредитъ дѣлу, если нѣкоторыя изъ этихъ послѣднихъ статеекъ хрестоматіи будутъ такъ же вполнѣ разобраны и выучены наизусть, какъ и разобранныя въ самой грамматикѣ. Особенно мы рекомендуемъ для этого отрывки изъ сказки Пушкина о «Царѣ Салтанѣ», написанной такими легкими стихами, что они заучиваются дѣтьми безъ малѣйшаго труда.

Въ концѣ книги у насъ приложено нѣсколько извѣстныхъ уже дѣтямъ молитвъ и нѣсколько отрывковъ изъ Библіи, на церковно-славянскомъ языкѣ, и напечатаны они церковною печатью. Цѣль этой небольшой церковно-славянской хрестоматіи состоитъ въ томъ, чтобы начать пріученіе дѣтей къ чтенію церковной печати и дать имъ первый навыкъ въ пониманіи церковно-славянскаго языка. Языкъ этотъ такъ близокъ намъ, что часто люди, даже совершенно безграмотные, только прислушиваясь къ нему въ церкви, усваиваютъ пониманіе его въ замѣчательной степени. На эту-то родственность

двухъ языковъ мы и разсчитываемъ здѣсь, давая внизу только переводы тѣхъ словъ и выраженій, которыя могли бы быть не совершенно понятны дѣтямъ. Грамматика церковно-славянскаго языка ожидаетъ ученика впереди, а теперь, когда и отечественная-то грамматика еще не изучена систематически, изученіе церковно-славянской мы считаемъ преждевременнымъ. Для этой послѣдней цѣли мы можемъ рекомендовать отлично и совершенно практически составленное руководство г. Водовозова *). Особенное значеніе имѣетъ этотъ прекрасный учебникъ для учителей народныхъ школъ, такъ какъ на этихъ лицахъ лежитъ обязанность удовлетворить тому требованію, которое заявляетъ нашъ народъ своимъ школамъ, т. е. пріучить дѣтей не только читать, но и понимать церковно-славянскій текстъ. Въ народныхъ школахъ это дѣло, конечно, можетъ ограничиться однимъ навыкомъ въ чтеніи и переводѣ мѣстъ изъ Библіи; но самъ учитель, чтобы руководить этимъ переводомъ, долженъ знать церковно-славянскій языкъ грамматически, и для этой цѣли мы не можемъ порекомендовать ему ничего лучше книги г. Водовозова.

Весьма вѣроятно, что нѣкоторые упрекнутъ насъ въ томъ, что мы знакомимъ дитя не съ языкомъ и письмомъ Остромирова Евангелія, а беремъ отрывки изъ Библіи. Но, *во-первыхъ*, мы имѣемъ цѣлью именно познакомить дѣтей съ языкомъ, нынѣ употребляемымъ въ православной церкви; *во-вторыхъ*, для тѣхъ, кому предстоитъ дальнѣйшее изученіе языка, мы считаемъ языкъ Библіи прекраснымъ переходомъ къ изученію древне-церковно-славянскаго, образчикъ котораго сохранился для васъ въ Остромировомъ Евангеліи; *въ-третьихъ*, мы назначаемъ взятые нами отрывки изъ Библіи не только для чтенія, но и для перевода, а потому беремъ самые доступные по смыслу для дѣтскаго пониманія, тогда какъ

---

*) Практическая славянская грамматика, съ примѣрами и упражненіями. Составилъ Водовозовъ, Спб., 1869.

отрывки изъ Евангелія для той же цѣли были бы неудобны; и, *въ четвертыхъ*, мы убѣждены, что грамматическое изученіе церковно-славянскаго языка въ связи съ русскимъ, для чего собственно и имѣетъ значеніе Остромирово Евангеліе, должно быть отодвинуто гораздо далѣе того періода ученья, для котораго мы назначаемъ нашу первоначальную грамматику.

При нормальномъ ходѣ ученья, за практической первоначальной грамматикой, извлекаемой изъ разбора, должно слѣдовать систематическое повтореніе и дополненіе ея по какому-нибудь систематическому же учебнику, имѣющему уже гораздо болѣе философскаго и историческаго элемента. Вмѣстѣ съ тѣмъ должно идти дальнѣйшее чтеніе изъ Библіи и переводы съ церковно-славянскаго языка на русскій. Переводы на родной языкъ—одно изъ лучшихъ средствъ для теоретическаго и практическаго изученія этого языка; но въ первыхъ трехъ и даже въ четырехъ классахъ обыкновеннаго нашего средняго учебнаго заведенія дѣти не настолько еще ознакомились съ какимъ-нибудь изъ иностранныхъ языковъ, чтобы учителя русскаго языка могли уже задавать переводы съ него. Въ этомъ отношеніи переводы съ церковно-славянскаго будутъ значительнымъ подспорьемъ.

За систематическимъ изученіемъ русской грамматики можетъ уже слѣдовать изученіе древне-церковно-славянской, которое поведетъ и къ болѣе глубокому историческому пониманію грамматики языка русскаго. Но мы желали бы, чтобы изученіе церковно-славянскаго языка имѣло не одну только эту побочную цѣль, но стремилось также и къ тому, чтобы ученики теоретически и практически овладѣли этимъ языкомъ *).

---

*) Этому желанію, безъ сомнѣнія, долго еще придется оставаться въ области желаній, но мы не можемъ удержаться, чтобы не высказать его здѣсь и не показать его основаній.

Объяснивъ значеніе и общій составъ нашей первоначальной грамматики, мы перейдемъ теперь къ объясненію нѣкоторыхъ частностей. Объясненія эти двоякаго рода: въ однихъ мы излагаемъ значеніе тѣхъ или другихъ, употребляемыхъ нами, частныхъ дидактическихъ пріемовъ, а въ другихъ—стараемся оправдать нѣкоторыя принятыя нами нововведенія въ грамматикѣ. Но для удобства справокъ мы расположимъ и тѣ, и другія по страницамъ книги, а потомъ сведемъ всѣ наши грамматическія опредѣленія въ одну систему, высказавъ для нея уже такія основанія, которыя хотя доступны преподавателю, но могутъ быть не всегда доступны дѣтямъ.

Мы начинаемъ нашу грамматику съ разбора простого, нераспространеннаго предложенія (п. 1—3) и потомъ немедленно же переходимъ къ распространенному. Понятно само собою, почему.

Мы полагаемъ, что церковно-славянскій языкъ,—это общее наслѣдіе всѣхъ славянскихъ племенъ отъ какого-то никому неизвѣстнаго праотца, всѣмъ славянскимъ племенемъ одинаково близкаго,—имѣетъ не только *великое прошедшее*, но и *великое будущее*. Это и въ настоящее время уже общій церковный языкъ большей части славянскихъ племенъ, и если этимъ племенамъ суждена когда-нибудь общая духовная жизнь, то, безъ сомнѣнія, эта общая жизнь найдетъ себѣ лучшее выраженіе въ церковно-славянской рѣчи, легко усвояемой всѣми славянами и въ то же время не принадлежащей ни одному племени и, слѣдовательно, не навязываемой однимъ племенемъ другому. Языкъ, на которомъ могутъ объясниться между собою православный болгаринъ, сербъ, русинъ, кроатъ, словакъ и нашъ русскій *начетчикъ*, и который всѣ они одинаково называютъ *своимъ*,—есть великое общее богатство славянъ, которое стыдно было бы оставить втунѣ. Онъ можетъ имѣть большее значеніе для племенъ славянскихъ, чѣмъ латинскій для племенъ романскихъ, ибо послѣдній гораздо труднѣе доступенъ французу, испанцу и итальянцу, чѣмъ первый всякому славянину.

Во всякомъ случаѣ тщательное изученіе церковно-славянскаго языка дастъ не только русскій, но даже славянскій оттѣнокъ нашему образованію, еще и потому, что церковно-славянскій языкъ чрезвычайно облегчаетъ изученіе другихъ славянскихъ нарѣчій.

мы начинаемъ предложеніемъ, а не отдѣльными словами. Предложеніе есть нѣчто цѣлое, болѣе понятное дѣтямъ, да и самый языкъ человѣчества и каждаго отдѣльнаго человѣка начинается не отдѣльными словами, а цѣлыми предложеніями. Въ первыхъ словахъ младенца: мама, няня, дай, на, больно и т. д., заключаются, конечно, для дитяти не отдѣльныя слова, а цѣлыя предложенія, выражающія или чувство, или желаніе, а въ зародышѣ уже и мысль. Кромѣ того, для насъ важно также съ самаго начала пріучать дѣтей къ постановкѣ знаковъ, что невозможно безъ знакомства съ предложеніемъ и его частями.

Въ простомъ предложеніи мы указываемъ сначала только двѣ части: *сказуемое* и *предметъ рѣчи* (п. 2). Если мы не говоримъ здѣсь о подлежащемъ, то уже потому даже, что точное пониманіе подлежащаго невозможно безъ понятія о падежахъ, такъ какъ подлежащее есть именно предметъ рѣчи въ именительномъ падежѣ,—невозможно также и безъ понятія объ измѣненіяхъ окончаній, ибо другая характеристическая черта подлежащаго состоитъ въ согласованіи его со сказуемымъ.

Трудно представить себѣ что-нибудь нелогичнѣе начала почти всѣхъ нашихъ грамматическихъ учебниковъ, начинающихъ разборомъ предложенія: опредѣляя подлежащее, какъ предметъ рѣчи, вслѣдъ затѣмъ они говорятъ о *предложеніяхъ безличныхъ*, какъ такихъ, въ которыхъ нѣтъ подлежащаго. Если подлежащее есть предметъ, о которомъ говорится въ предложеніи (а всѣ наши грамматики именно такъ его опредѣляютъ), то, подставивъ равное вмѣсто равнаго, выйдетъ, что *безличное* предложеніе есть такое, *въ которомъ нѣтъ предмета рѣчи*, или, что все равно, *въ которомъ ни о чемъ не говорится*. Но развѣ возможно такое предложеніе, въ которомъ ни о чемъ не говорится? А между тѣмъ, этотъ очевидный абсурдъ есть логическій выводъ изъ нашихъ обычныхъ опредѣленій подлежащаго и безличныхъ предложеній. Кромѣ того, разумно ли заставлять ребенка принимать на вѣру, что, напр., въ

предложеніи *я хочу*—лицо видно, а въ предложеніи *мнѣ хочется*—лицо не видно, и что потому это послѣднее предложеніе слѣдуетъ называть безличнымъ. Начиная грамматику съ такихъ абсурдовъ и съ такихъ противорѣчій очевидному факту, который кидается въ глаза самому дитяти, мы не должны удивляться, что и вся грамматика представится ему чѣмъ-то вымышленнымъ, искусственнымъ, придуманнымъ учителями для мученія учениковъ, а не результатомъ простыхъ и вѣрныхъ наблюденій надъ языкомъ, которыя и само дитя можетъ сдѣлать.

Чтобы наше обвиненіе не показалось голословнымъ и чтобы оправдать необходимость принятаго нами нововведенія, мы вынуждены привести здѣсь опредѣленія подлежащаго и безличныхъ предложеній изъ самыхъ общеупотребительныхъ грамматикъ.

Г. Антоновъ въ своей очень распространенной грамматикѣ говоритъ: «Въ предложеніи непремѣнно (замѣтьте: *непремѣнно*) *двѣ главныя части: подлежащее* — предметъ, о которомъ говорится, иначе—все, что подлежитъ нашему сужденію, и *сказуемое*, дѣйствіе или качество, придаваемое предмету, или отнимаемое отъ него, иначе—все, что *сказываетъ*, говоритъ о подлежащемъ» *).

При такомъ опредѣленіи подлежащаго г. Антоновъ и оставляетъ своихъ учениковъ въ продолженіе всей этимологіи, пока, наконецъ,

---

*) Русская грамматика, младшій курсъ. Изд. 2-е, 1863 г., стр. 3 и 4. Мы не можемъ еще не привести здѣсь и замѣчательнаго объясненія, что такое связка. «Для приведенія въ связь подлежащаго съ сказуемымъ — говоритъ г. Антоновъ — употребляется *связка*, слово *есть*, *былъ*, которое нерѣдко опускается, но всегда подразумѣвается. Такъ, въ предложеніи: ночь темная, связка подразумѣвается—*есть* темная; зябнетъ сторожъ—сторожъ есть тотъ, который зябнетъ». Кто же скажетъ *ночь есть темная?* Кто изъ русскихъ, наконецъ, пойметъ выраженіе *сторожъ зябнетъ* въ смыслѣ *сторожъ есть тотъ, который зябнетъ*. Изъ этого вы можете видѣть, насколько существующія грамматики оправдываютъ то развитіе логичности въ дѣтяхъ, котораго ожидаетъ отъ грамматики, напримѣръ, г. Буслаевъ. Хорошо же первое знакомство дѣтей съ логикой грамматики!

въ концѣ своей книги, не возвращается къ синтаксису. Здѣсь, безъ всякихъ предварительныхъ объясненій, онъ уже опредѣляетъ подлежащее нѣсколько иначе: «подлежащее есть въ предложеніи главный предметъ, о которомъ говорится; оно отвѣчаетъ на вопросы именительнаго падежа: *кто? что?*» *). Здѣсь уже говорится только, что подлежащее бываетъ *главнымъ* предметомъ, о которомъ говорится, изъ чего ученику предоставляется самому уже заключить, что *неглавнымъ* предметомъ сказуемаго можетъ быть что-то другое, а не подлежащее, но что это такое—этого нигдѣ не объясняется. Если г. Антоновъ намекаетъ на предметы рѣчи въ безличныхъ предложеніяхъ, то ихъ нельзя назвать неглавными: ибо понятіе главнаго слова относительно, и гдѣ нѣтъ подлежащаго, тамъ и другое слово можетъ быть главнымъ. При этомъ же не вездѣ подлежащее бываетъ главнымъ предметомъ въ предложеніи: дѣлая фразное удареніе, напримѣръ, на дополненіи, можно и его сдѣлать главнымъ словомъ въ предложеніи.

Далѣе г. Антоновъ говоритъ, что подлежащее бываетъ выражено существительнымъ, мѣстоименіемъ, прилагательнымъ и причастіемъ, но все въ *прямомъ именительномъ падежѣ*, и глаголомъ въ *неопредѣленномъ наклоненіи*, какъ соотвѣтствующимъ именительному падежу именъ существительныхъ». «Есть одинъ только (?) случай, прибавляетъ г. Антоновъ, когда подлежащее является въ родительномъ падежѣ: что бываетъ при сказуемомъ, когда оно есть глаголъ *безличный съ отрицаніемъ не*, напр., *не слышно пѣсенъ на лугахъ*». «Впрочемъ—объясняетъ это явленіе г. Антоновъ далѣе—подобный родительный падежъ подлежащаго есть только форма, особый оборотъ, въ сущности же подлежащее *должно быть* въ именительномъ падежѣ» **). Что же объясняетъ это объясненіе? За что же считать ученику этотъ *особый* оборотъ? Не за ошибку ли противъ языка? Не за нарушеніе ли грамматическаго правила, что

*) Тамъ же, стр. 135—136.

**) Тамъ же, стр. 137.

подлежащее *должно быть* въ именительномъ падежѣ? Но кто же кому предписываетъ правила—языкъ ли грамматику, или грамматикъ взыку? И въ послѣднемъ случаѣ, откуда грамматикъ беретъ свои велемудрыя правила, которыхъ языкъ и знать не хочетъ и которыя почему-то обязательны только для ученика? Но если г. Антоновъ въ выраженіи: «*не слышно пѣсенъ*» признаетъ подлежащее, хотя и неправильно (т. е. по его грамматикѣ) поставленное, то почему же онъ не хочетъ признать такое же неправильное (т. е. правильное по языку, но неправильное по грамматикѣ) подлежащее въ слѣдующихъ выраженіяхъ: *ему больно, его слышно?* Признавъ же эти выраженія за правильныя по языку, г. Антоновъ не могъ бы сказать, что постановка подлежащаго въ родительномъ падежѣ есть только *единственный случай* постановки подлежащими именъ въ косвенныхъ падежахъ. Дѣло же въ томъ, что еслибы г. Антоновъ увлекся этими примѣрами подлежащихъ въ дательномъ и винительномъ падежѣ, то онъ не зналъ бы, что ему дѣлать съ своимъ опредѣленіемъ подлежащаго. Вотъ онъ и прибѣгнулъ къ единственному, будто бы, исключенію, да и его призналъ такъ себѣ, за форму, не стоющую вниманія, и умолчалъ о множествѣ другихъ исключеній. Но о нихъ не молчитъ русскій языкъ, который, какъ будто въ насмѣшку надъ нашими грамматиками, особенно любитъ употреблять предложенія съ предметами рѣчи въ косвенныхъ падежахъ.

Г. Говоровъ, котораго грамматика не менѣе распространена, говоритъ о подлежащемъ такъ: «Изъ понятія о предложеніи видно, что въ составъ его непремѣнно (тоже *непремѣнно*) должны входить двѣ части: *предметъ*, о которомъ должна идти рѣчь, и *сужденіе* о немъ. Главный предметъ, о которомъ говорится въ предложеніи, называется *подлежащимъ*, потому что онъ подлежитъ нашему сужденію, а самое сужденіе о предметѣ называется *сказуемымъ*, потому что въ этой части предложенія *мы сказываемъ*, или высказываемъ то, что хочется намъ сказать о предметѣ». И нѣсколько далѣе:

«*подлежащее* и *сказуемое* — это *главныя части* предложенія, потому что безъ нихъ не можетъ составиться никакого предложенія (т. е. никакое предложеніе)» *). Ну и прекрасно! Безъ подлежащаго, слѣдовательно, предложенія и быть не можетъ. Но вотъ бѣда—черезъ нѣсколько же страницъ грамматику приходится говорить о безличныхъ предложеніяхъ, и говорить слѣдующее: «Есть такія предложенія, въ которыхъ нѣтъ опредѣленнаго подлежащаго, или оно скрыто и вовсе неизвѣстно — эти предложенія называются *безличными*, напр. *свѣтаетъ — что* свѣтаетъ? — неизвѣстно». Въ примѣръ безличнаго предложенія приводится также извѣстный стихъ Лермонтова: «и вѣрится, и плачется, и такъ легко, легко» **). Но если этотъ стихъ Лермонтова измѣнить такъ: *мнѣ вѣрится, мнѣ плачется, мнѣ такъ легко, легко*— что же, будетъ ли тогда въ этихъ предложеніяхъ предметъ, о которомъ говорится, или нѣтъ? *Мнѣ вѣрится въ силу лѣкарства*— что будетъ неопредѣленнаго въ этомъ предложеніи? Если же, наконецъ, г. Говоровъ признаетъ подлежащія *опредѣленныя* и *неопредѣленныя*, то и долженъ былъ, по крайней мѣрѣ, высказать это напрямикъ, а не путаться самому и не путать дѣтей, что въ учебникѣ совсѣмъ не годится.

Теперь подымемся выше. Г. Буслаевъ въ своей исторической грамматикѣ говоритъ, что «предложеніе, какъ сужденіе, выраженное словами, состоитъ изъ подлежащаго и сказуемаго» ***). Нѣсколько далѣе г. Буслаевъ говоритъ, что «этимологическая форма подлежащаго есть именительный падежъ», и тутъ же прибавляетъ, «что въ логическомъ отношеніи предложеніе именуется *безличнымъ*, когда сказуемое, будучи выражено глаголомъ безличнымъ, не имѣетъ при себѣ явственнаго и опредѣленнаго подлежащаго». «Въ *грам-*

---

*) Опытъ элем. рук., курсъ 1 и 2. 6-е исправ. изд. 1868 г., стр. 3.

**) Тамъ же, стр. 10.

***) Историч. грам., ч. 2, стр. 22.

матическомъ отношеніи—говоритъ далѣе г. Буслаевъ—безличное предложеніе не должно быть отличаемо отъ личнаго, потому что такъ называемый глаголъ безличный имѣетъ грамматическое подлежащее либо въ своемъ личномъ окончаніи, напр. «(ему) не сид-*ит-ся*», либо въ неопредѣленномъ мѣстоименіи: напр. «*il* pleut», «*man* sagt»,—а внизу г. Буслаевъ дѣлаетъ такое примѣчаніе: «только въ *логическомъ* отношеніи можно назвать въ безличномъ предложеніи подлежащимъ дательный падежъ, означающій отношеніе къ лицу, напр. «*мнѣ* хочется» *).

Изъ этихъ положеній г. Буслаева можно сдѣлать нѣсколько замѣчательныхъ выводовъ: 1) г. Буслаевъ отвергаетъ признаваемое въ грамматикахъ безличное предложеніе, говоря, что оно не должно быть отличаемо отъ личнаго именно *въ грамматическомъ* отношеніи. Тогда очень странно, почему г. Буслаевъ самъ же часто употребляетъ этотъ терминъ, какъ въ своей «Исторической грамматикѣ», такъ и въ своемъ «Учебникѣ», гдѣ, между прочимъ, говоритъ, что «предложеніе именуется безличнымъ, когда сказуемое, будучи выражено глаголомъ безличнымъ (гдѣ же безличный глаголъ въ выраженіяхъ: мнѣ больно, мну скучно и т. д.? Или это не безличныя предложенія? Тогда какія же они?), не имѣетъ при себѣ яснаго и опредѣленнаго подлежащаго, напр. разсвѣтаетъ, смеркается, хочется и проч. **)». Слѣдовательно, г. Буслаевъ опредѣляетъ въ грамматикѣ то, что самъ же признаетъ именно въ грамматикѣ не существующимъ. 2) Г. Буслаевъ, не признавая *грамматическаго* отличія безличныхъ предложеній отъ личныхъ, признаетъ, повидимому, *логическое* значеніе безличныхъ предложеній и говоритъ, что называется безличнымъ предложеніемъ въ логическомъ отношеніи; но въ примѣчаніи своемъ высказываетъ, что въ безличныхъ предложеніяхъ есть *логическое* подлежащее и что,

---

*) Тамъ же, стр. 26 и 27.

**) Учебн. русской грам. М. 1869 г., стр. 149.

напр., въ предложеніи: *мнѣ хочется*—слово *мнѣ* можетъ быть признано логическимъ подлежащимъ. Какъ же быть послѣ этого? Существуетъ ли безличное предложеніе, или не существуетъ? Существуетъ ли оно въ грамматическомъ отношеніи, или только въ логическомъ? Или нѣтъ его ни въ логическомъ, ни въ грамматическомъ? Что же вынесетъ для себя (въ этомъ отношеніи, конечно) преподаватель первоначальной грамматики изъ книги г. Буслаева и что понесетъ онъ объяснять своимъ ученикамъ?

Но, можетъ быть, г. Буслаевъ въ своемъ «Руководствѣ къ первоначальному преподаванію русскаго языка» наставитъ будущихъ учителей, какъ имъ быть при урокахъ съ этимъ безличнымъ предложеніемъ, которое, не существуя ни логически, ни грамматически, продолжаетъ, однако, путешествовать по грамматикамъ? Ничуть не бывало: здѣсь г. Буслаевъ вовсе умалчиваетъ объ этомъ камнѣ преткновенія и говоритъ прямо, «что подлежащимъ» называется то, о чемъ говорятъ, а сказуемымъ то, что̀ говорится о подлежащемъ», или еще кратче, что «подлежащее есть предметъ для разговора» *).

Такимъ образомъ корифеи нашей грамматики предоставляютъ первоначальному преподавателю самому выпутываться изъ того затрудненія, изъ котораго они сами никакъ выпутаться не могутъ; а первоначальный преподаватель постоянно сталкивается съ опредѣленіемъ подлежащаго, какъ предмета рѣчи, съ отрицаніемъ подлежащаго въ косвенномъ падежѣ и съ признаніемъ безличныхъ предложеній, какъ такихъ, въ которыхъ нѣтъ подлежащаго, т. е. въ которыхъ ни о чемъ не говорится. Онъ, пожалуй, готовъ бы привязаться къ выраженіямъ подлежащее *опредѣленное* и *неопредѣленное*, *логическое* и *грамматическое*, и на нихъ выѣхать изъ затрудненія, но нигдѣ не видать, чтобы эти термины были признаны за термины грамматическіе, а замѣчаетъ только, что объ этомъ говорится какъ-то вскользь, и предпочитаетъ точно такъ-же сколь-

---

*) Кратк. рук. къ препод. русск. яз. 1867 г., стр. 14.

зить и передъ своими маленькими слушателями, которымъ отъ того не легче.

Г. Богородицкій принадлежитъ къ числу грамматиковъ, не боящихся нововведеній, однако же и онъ опредѣляетъ подлежащее такъ: «То *слово, которымъ выражается предметъ нашей рѣчи,* называется въ грамматикѣ *подлежащимъ*, которое всегда отвѣчаетъ на вопросы *кто* и *что*» *). Но, сказавъ это, г. Богородицкій немедленно же вынужденъ оговориться и прибавить, что «въ русскомъ языкѣ необыкновенно часто встрѣчаются такія сказуемыя, которыхъ качество или дѣйствіе проявляется на предметѣ *самостоятельно*, нисколько *не завися* въ своемъ проявленіи отъ предмета, на которомъ оно проявляется. Въ такомъ случаѣ сказуемое отвѣчаетъ на вопросъ: *что дѣлается съ предметомъ?* а предметъ не отвѣчаетъ уже на вопросы: *кто? что?* и перестаетъ уже быть подлежащимъ, дѣлаясь другимъ членомъ (какимъ же? притомъ о другихъ членахъ еще не было въ грамматикѣ сказано ни слова), напр. «мнѣ *скучно*»; «ему *весело*» и т. д. Затѣмъ авторъ задаетъ преподавателю задачу: «объяснить разницу сейчасъ приведенныхъ предложеній съ предложеніями: я скучаю, онъ веселится». Задача не легкая, потому что, собственно говоря, разницы-то никакой нѣтъ между предложеніями: *я скучаю* и *мнѣ скучно*, *ему весело* и *онъ веселъ*. Но, предположивъ, что преподаватель рѣшилъ эту задачу, г. Богородицкій заключаетъ такъ: «А если сказуемыя могутъ употребляться, по свойству русскаго языка, *самостоятельно*, не нуждаясь (?) въ подлежащемъ для проявленія своихъ качествъ и дѣйствій, то отсюда слѣдуетъ, что въ русскомъ языкѣ должны встрѣчаться и такія предложенія, въ составъ которыхъ входитъ *одинъ* только *главный* членъ, т. е. одно сказуемое безъ подлежащаго. Напр. «Разсвѣтаетъ». «Смеркается». «Мнѣ скучно». «Ему весело» и т. д.—и потомъ ниже уже прямо называетъ подлежащее

*) Грамм. языка русскаго, вып. 1-й, 1868 г., стр. 5.

именительнымъ падежомъ, говоря: «подлежащее, какъ имя предмета нашей рѣчи, въ грамматикѣ называется именительнымъ падежомъ», безличныя же предложенія предлагаетъ назвать «предложеніями съ самостоятельнымъ сказуемымъ» *). Но, *во-первыхъ*, все это объясненіе вовсе не такого свойства, чтобы могло быть передано ученику, начинающему русскую грамматику и ничего еще не знающему ни о второстепенныхъ членахъ предложенія, ни объ именительномъ падежѣ, ни о косвенныхъ падежахъ, о чемъ та же грамматика толкуетъ гораздо дальше; а *во-вторыхъ*, это объясненіе не можетъ быть передано еще и потому, что въ немъ есть чувствительный логическій недочетъ. Такъ, напр., здѣсь говорится, что сказуемыя безличныхъ предложеній *не нуждаются* въ подлежащихъ. Но какъ же не нуждаются? Можетъ ли какое-нибудь предложеніе не нуждаться въ предметѣ рѣчи? Если я скажу—*больно*, *скучно*, то изъ этихъ словъ точно такъ-же не выйдетъ предложенія, какъ если бы я сказалъ: *боленъ*, *скученъ*. Слѣдовательно и эти *независимыя сказуемыя* точно такъ же нуждаются въ предметѣ рѣчи, какъ и зависимыя; а на этомъ-то и основано все темноватое объясненіе г. Богородицкаго.

Не помнимъ гдѣ, но мы читали еще другой пріемъ, которымъ хотятъ примирить опредѣленіе подлежащаго, какъ предмета рѣчи, съ опредѣленіемъ безличныхъ предложеній, какъ лишенныхъ подлежащаго, т. е. предмета рѣчи. Полагаютъ, что въ безличныхъ предложеніяхъ сказуемое выражаетъ дѣйствіе или состояніе, независящее отъ предмета, и что въ предложеніи, напр., *мнѣ скучно* показывается состояніе, надъ которымъ предметъ не властенъ. Но ясно, что и это толкованіе не выдерживаетъ критики. Въ личныхъ предложеніяхъ—*я боленъ*, *я скучаю*, *онъ умеръ*, *онъ спитъ*—болѣзнь, скука, смерть, сонъ также не зависятъ отъ лица, какъ и въ предложеніяхъ—*мнѣ больно* и *мнѣ скучно*.

---

*) Тамъ же, стр. 5.

Но къ чему же всѣ эти хитросплетенныя толкованія? Неужели только для того, чтобы отстоять опредѣленіе подлежащаго, какъ предмета рѣчи, и въ то же время доказать его обязанность стоять непремѣнно въ именительномъ надеждѣ? Неужели только для того, чтобы все же по прежнему наряжать нашъ молодой языкъ въ средневѣковыя формы латинской грамматики, которыя и для мертваго латинскаго языка не совсѣмъ-то пригодны? Намъ кажется, что во всякомъ случаѣ, если мы ограничимся только скромною ролью наблюдателей, оставивъ нелѣпую претензію быть законодателями языка, то на нашей обязанности останется въ сущности дѣло очень простое: разсказать дѣтямъ, что мы сами замѣтили, или, что еще лучше, помочь имъ самимъ сдѣлать эти замѣчанія.

Въ такой неопредѣленности перваго же грамматическаго понятія, сообщаемаго дѣтямъ, нельзя конечно не признать очень важнаго дидактическаго недостатка, съ которымъ никакъ не можетъ примириться первоначальное преподаваніе, первое условіе котораго его ясность и опредѣленность.

Вотъ на какомъ основаніи мы говоримъ сначала о *предметѣ рѣчи*, и современемъ только, когда дитя познакомится уже съ измѣненіями окончаній въ глаголахъ и именахъ и съ согласованіемъ словъ, мы скажемъ ему о *подлежащемъ*, какъ *одномъ изъ видовъ* предметовъ рѣчи въ предложеніи (п. 58)*).

Намъ могутъ замѣтить, что въ такъ называемыхъ безличныхъ предложеніяхъ предметъ рѣчи не всегда ясенъ и что его часто нельзя отличить отъ дополнительныхъ словъ. Такъ напр., что будетъ предметомъ рѣчи въ преложеніи: *у меня нѣтъ денегъ?* О чемъ говорится въ этомъ предложеніи—*обо мнѣ* или *о деньгахъ?* Это замѣчаніе будетъ совершенно справедливо: но оно относится и къ

---

*) Принятое нами раздѣленіе предложеній на *прямыя, косвенныя, безличныя и односложныя*—см. нѣсколько ниже.

нѣкоторымъ личнымъ предложеніямъ. Такъ, напр., гдѣ будетъ подлежащее въ предложеніи: *золото одинъ изъ драгоцѣнныхъ металловъ?* Смотря по вопросу, которымъ это предложеніе вызвано, подлежащимъ можетъ быть или слово *золото*, или слова—*одинъ изъ металловъ*. Это замѣчаніе вы и можете сообщить ученикамъ, прибавивъ, что въ такихъ случаяхъ слѣдуетъ узнавать предметъ рѣчи по общему ея смыслу; такъ, напр., въ предложеніи—*денегъ нѣтъ у меня, а хлѣбъ есть*—предметомъ рѣчи будутъ *деньги*, а въ предложеніи— *у меня денегъ нѣтъ, а у него ихъ много*, за предметъ рѣчи скорѣе можно принять мѣстоименіе *меня*. Но эта неясность предмета рѣчи въ такъ называемыхъ безличныхъ предложеніяхъ, какъ и въ нѣкоторыхъ личныхъ, не должна привести учителя къ необходимости утверждать безсмыслицу, что будто въ безличныхъ предложеніяхъ нѣтъ предмета рѣчи, или, другими словами, что въ нихъ ни о комъ и ни о чемъ не говорится.

Сказуемое и предметъ рѣчи мы называемъ главными *членами* предложенія, ибо замѣтили въ учебной практикѣ, что названіе *частей* предложенія часто заставляетъ дѣтей смѣшивать *части предложеніями съ частями рѣчи*. Названіе *разряда* словъ, усвоеннаго нѣкоторыми практиками для частей рѣчи, мы не приняли потому, что для ребенка въ такомъ случаѣ не будетъ понятенъ самый избитый вопросъ экзаменатора: *какая часть рѣчи?* А мы всегда имѣли въ виду, чтобы особенности нашей грамматики не могли испортить учебной карьеры ученика.

Отъ предложенія, состоящаго изъ двухъ словъ, мы переходимъ къ *такъ-называемому распространенному* и пріучаемъ дитя распространять предложенія по вопросамъ (п. 3), т. е. продолжаемъ тотъ же самый пріемъ, который мы употребили уже во 2-й ч. «Родного Слова». Этотъ пріемъ мы считаемъ весьма полезнымъ. Онъ чувствительно знакомитъ дитя съ составомъ предложенія и обращаетъ вниманіе ученика на согласованіе и управленіе словъ, еще не отягощая дѣтской памяти трудными терминами.

Всѣмъ членамъ предложенія, кромѣ главныхъ, мы дали названіе *словъ объяснительныхъ*, не раздѣляя ихъ на обстоятельственныя, дополнительныя и опредѣлительныя. Мы предоставляемъ сдѣлать это, если это уже нужно (для экзаменовъ), систематическому и болѣе подробному курсу грамматики. Во всякомъ случаѣ, помѣщеніе этихъ подраздѣленій на первыхъ же страницахъ первоначальныхъ грамматикъ весьма непрактично: если они и могутъ быть помѣщаемы, то, по крайней мѣрѣ, по изученіи этимологіи. Что же касается до насъ, то мы считаемъ всю эту классификацію второстепенныхъ членовъ предложенія ни на чемъ не основанною, какъ это мы надѣемся доказать въ особой статьѣ. Здѣсь же самый объемъ нашего учебника избавляетъ насъ отъ этихъ толкованій.

По разъясненіи состава предложенія, многіе первоначальные учебники, желая соблюсти послѣдовательность, стараются выводить изъ предложенія же этимологическія понятія частей рѣчи. Этотъ пріемъ совѣтуетъ и г. Буслаевъ въ своемъ «Руководствѣ къ первоначальному преподаванію русскаго языка». Но не трудно убѣдиться, что пріемъ этотъ ведетъ учебникъ и наставника къ большимъ нераціональностямъ. Такъ, напр., г. Буслаевъ, стараясь вывести понятіе о глаголѣ изъ понятія о сказуемомъ, говоритъ: «Сказуемымъ обыкновенно бываетъ *глаголъ*. Глаголъ есть старинное рѣченіе и значитъ то же, что слово; стало быть, глаголъ есть все то, что говоритъ, что *сказываетъ* о предметѣ: потому-то глаголъ и бываетъ *сказуемымъ*» *). Но развѣ прилагательное, существительное и нарѣчіе не могутъ точно такъ-же говорить о предметѣ и не бываютъ точно такъ-же сказуемыми? И наоборотъ, развѣ глаголъ не бываетъ подлежащимъ и дополненіемъ? Такимъ образомъ, желаніе логически вывести понятіе глагола изъ понятія сказуемаго приводитъ г. Буслаева къ явной неправдѣ, и это же будетъ и при вся-

*) Рук. къ первонач. преп. русск. яз., стр. 19.

кой другой попыткѣ провести тождество между членами предложенія и частями рѣчи, ибо этого тождества на дѣлѣ нѣтъ.

То же самое желаніе заставляетъ г. Говорова въ *первомъ* же курсѣ своего *элементарнаго* руководства (назначеннаго, слѣдовательно, для десятилѣтнихъ дѣтей) выражаться такъ:

«Каждая мысль наша, какъ и всякое отдѣльное слово, имѣетъ двѣ стороны: *внутреннюю* и *внѣшнюю*. (Что это за *внѣшняя* и *внутренняя* сторона *мысли*?) *Внутреннюю* сторону ея составляетъ частное значеніе и общій смыслъ словъ, соединенныхъ въ одно цѣлое — въ одну мысль, а *внѣшнюю* — слышимыя или видимыя (на бумагѣ) слова, которыя выражаютъ собою различныя понятія и служатъ средствомъ къ передачѣ мысли *вовнѣ*, такъ что она на столько же дѣлается понятною для постороннихъ людей, слушающихъ или читающихъ ее, на сколько и для самого высказывающаго ее. *Подлежащее, сказуемое, опредѣленія, дополненія и обстоятельства*—все это такія части *мысли*, которыя принадлежатъ къ внутреннему ея составу; а къ внѣшнему составу, стало быть, должны отнестись *слова*, какъ знаки различныхъ понятій. Поэтому-то виды или разряды словъ, одинаковыхъ по общему значенію—постоянно выражать какія-нибудь однородныя понятія, и называются въ грамматикѣ *частями рѣчи*, т. е. частями такой мысли, которая уже выражена въ словахъ. Очевидно, что между частями мысли и частями рѣчи непремѣнно должно быть ближайшее соотвѣтствіе, какъ между всякимъ знакомъ и тѣмъ предметомъ который имъ означается» *).

Спрашивается, для какого десятилѣтняго дитяти написана эта страница, — одна изъ *первыхъ перваго* же элементарнаго курса грамматики? По нашему мнѣнію, эта страница не годится не только для дѣтей, но и для взрослыхъ; ибо въ ней словъ много, а мысли *ровно никакой*. Кромѣ того, попытка вывести части рѣчи изъ понятій частей предложенія приводитъ и г. Говорова, какъ привела г. Буслаева, къ совершенно ложнымъ выводамъ. Такъ, на слѣдующей же страницѣ г. Говоровъ, желая вывести значеніе глагола изъ значенія сказуемаго, говоритъ слѣдующее:

---

*) Опытъ элемент. руководства при изученіи русскаго языка. *Шестое* исправленное изд. Курсъ I, стр. 20.

«Въ составъ предложенія входитъ *сказуемое.* Мы *иначе и думать не можемъ о предметѣ, какъ представляя его себѣ или что-нибудь дѣлающимъ, или находящимся въ томъ или другомъ положеніи.* Отсюда въ нашемъ языкѣ происходитъ новый, важнѣйшій изъ всѣхъ разрядовъ, разрядъ словъ, выражающихъ дѣйствіе или состояніе предмета, который по этой самой важности и навывается *глаголомъ*, т. е. словомъ по преимуществу, или, какъ въ старинныхъ и славянскихъ грамматикахъ — рѣчію. Смыслъ, какъ въ старинномъ, такъ и въ нынѣшнемъ названіи этой части рѣчи одинъ и тотъ же, т. е. безъ этой части рѣчи и быть не можетъ никакой рѣчи; *глаголъ одинъ можетъ составить цѣлое предложеніе* (смеркается, стою, сижу), тогда какъ безъ него нѣтъ и не можетъ быть никакого предложенія».

Но если «одинъ глаголъ можетъ составить цѣлое предложеніе», то зачѣмъ же на предыдущей страницѣ, стараясь вывести понятіе имени существительнаго изъ понятія подлежащаго, тотъ же г. Говоровъ говоритъ: «чтобы заговорить о чемъ-нибудь, прежде всего надобно *назвать* предметъ, о которомъ хочешь говорить». Чему же долженъ вѣрить ученикъ: тому ли, что г. Говоровъ говоритъ на 21-й стр. своей книги, или тому, что онъ же говоритъ на стр. 22-й.

Оговорка, сдѣланная г. Говоровымъ въ примѣчаніи, также очень замѣчательна. Онъ ссылается на *фактъ*, что прилагательныя и существительныя употребляются въ сказуемомъ не иначе, какъ «въ смыслѣ глаголовъ»; но откуда онъ взялъ этотъ *фактъ*? Вѣдь это не фактъ, а толкованіе, которое даютъ иные грамматики, желая подвести русскій языкъ подъ правила, подъ которыя онъ не подходитъ.

Раздѣленіе словъ по частямъ рѣчи и раздѣленіе предложенія на члены основываются на совершенно различныхъ принципахъ дѣленія и не могутъ быть выводимы одно изъ другого. Вотъ на какомъ основаніи мы отвергаемъ всякую попытку выводить части рѣчи изъ частей предложенія (которая, какъ мы увидимъ далѣе, повела грамматиковъ и къ ложному опредѣленію частей рѣчи напр., нарѣчія), и излагаемъ понятія о частяхъ рѣчи самосто-

ятельно, по мѣрѣ того, какъ онѣ представляются намъ при разборѣ, и по мѣрѣ того, какъ мы считаемъ дидактически своевременнымъ познакомить дитя съ значеніемъ той или другой части рѣчи.

Въ опредѣленіи именъ *существительныхъ*, *прилагательныхъ и числительныхъ* (п. п. 8—10) мы не отступаемъ отъ обычныхъ опредѣленій, только настаиваемъ на томъ, чтобы всѣ эти три части рѣчи носили общее названіе *именъ* въ отличіе отъ *глаголовъ*. Понятіе склоняемаго имени *вообще* и спрягаемаго глагола *вообще* должно быть основнымъ этимологическимъ понятіемъ для ученика, ибо оно является основнымъ и въ грамматикѣ, и въ логикѣ, какъ мы это увидимъ ниже.

Не такъ легко сдѣлать логическое опредѣленіе *мѣстоименія*, и мы должны были удовольствоваться покуда провизуарнымъ опредѣленіемъ этой части рѣчи, немного отступающимъ отъ обыкновенно даваемыхъ въ нашихъ грамматикахъ (п. 10).

Интересно при этомъ взглянуть, какъ опредѣляется мѣстоименіе въ болѣе авторитетныхъ или болѣе употребительныхъ грамматикахъ.

«Мѣстоименіе», говоритъ г. Антоновъ, «какъ само его названіе показываетъ, ставится вмѣсто имени существительнаго или прилагательнаго» *). Дѣйствительно, названіе этой части рѣчи указываетъ на то, что она ставится вмѣсто имени; но это только указаніе, а не опредѣленіе. Этимъ указаніемъ можно воспользоваться при первомъ знакомствѣ дѣтей съ мѣстоименіями, но его никакъ нельзя принять за опредѣленіе. Вмѣсто какого имени, напр., ставится указательное мѣстоименіе *этотъ*, стоящее рядомъ съ именемъ, на которое указываетъ? Вмѣсто какихъ именъ ставятся мѣстоименія *всякій*, *каждый*, *никто* и др. Подъ это опредѣленіе даже вопросительныя мѣстоименія не подойдутъ, ибо они

*) Русск. Грам. Антонова, младшій курсъ, 1863, стр. 74.

спрашиваютъ объ имени, а не ставятся вмѣсто его; словомъ, такое опредѣленіе можно, пожалуй, принять провизуарнымъ, но никакъ не окончательнымъ.

«Мѣстоименіе», говоритъ г. Говоровъ, «есть такая часть рѣчи, которая замѣняетъ собою имя существительное или имя прилагательное (почему же не числительное?), и посредствомъ которой лицо говорящее отличаетъ себя отъ предмета, о которомъ говоритъ, и отъ того лица, которому говоритъ» *). Ясно, что это опредѣленіе ничѣмъ не отличается отъ предыдущаго и только безъ нужды растянуто и затемнено. Подъ это опредѣленіе, какъ и подъ прежнее, не подходитъ множество мѣстоименій.

Г. Классовскій опредѣляетъ мѣстоименіе, какъ «часть рѣчи, не обозначающую названіе предмета (какъ существительное) и не показывающую, каковы предметы (какъ прилагательное), но заступающую мѣсто существительныхъ, прилагательныхъ и числительныхъ» **). Это полуотрицательное опредѣленіе яснѣе, но также не обнимаетъ всѣхъ мѣстоименій. Подъ этимъ опредѣленіемъ г. Классовскій ставитъ примѣчаніе, въ которомъ говоритъ, что хотя мѣстоименіе «ставится вмѣсто именъ существительныхъ, прилагательныхъ и числительныхъ, но оно не замѣняетъ ихъ такъ, какъ вполнѣ замѣняется, напр., произведеніе 2 на 2 суммою 2, сложенныхъ съ 2». Это замѣчаніе показываетъ, что г. Классовскій глубже другихъ вдумался въ значеніе мѣстоименія; но въ такомъ случаѣ, если мѣстоименія *не вполнѣ замѣняютъ* собою имя, не лучше ли было сказать, что они *указываютъ* на него или *напоминаютъ* о немъ?

Въ своей «Русской Грамматикѣ» г. Классовскій опредѣляетъ мѣстоименіе нѣсколько обстоятельнѣе:

«Мѣстоименіе», говоритъ онъ, «есть общее *отвлеченное* названіе

---

*) Опытъ элемент. руковод. Говорова, изд. 6-е, курсъ 1, стр. 71.

**) Справочная кн. по русскому правописанію, стр. 94.

предмета, качества или счета, т. е. такое названіе, подъ которымъ мы можемъ разумѣть различные предметы, различныя качества и различныя количества, а не одинъ извѣстный предметъ *) и т. д.

Но развѣ можно сказать, что мѣстоименіе есть *названіе предмета*, хотя бы и отвлеченное? Подъ словомъ *жилище* мы разумѣемъ различные предметы: землянку, избу, дворецъ, домъ, гостинницу и т. п.; но, тѣмъ не менѣе, никто не назоветъ слово *жилище* мѣстоименіемъ. Кромѣ того, чтобы оправдать свое опредѣленіе, г. Классовскій прибѣгаетъ къ очевиднымъ натяжкамъ. Такъ, напр., онъ говоритъ, что слово *весь* „показываетъ высшую степень чьей бы то ни было величины». Но очевидно, что слово *весь* вовсе не показываетъ никакой степени, а только указываетъ на отношеніе предмета къ его частямъ,—на то, что предметъ берется весь, безъ отдѣленія отъ него какой бы то ни было части. Точно также вопросительное мѣстоименіе — *который?* вовсе не представляетъ собою безчисленнаго числа вопросовъ, а прямо спрашиваетъ о порядкѣ предметовъ въ ряду другихъ предметовъ того же рода. «Мѣстоименіе», заключаетъ г. Классовскій, «есть часть рѣчи, неопредѣленно замѣняющая прямыя названія предметовъ, качествъ и количествъ названіями отвлеченными» **). Но мы уже показали, что и отвлеченными названіями мѣстоименій назвать нельзя, и что понятіе, заимствованное г. Классовскимъ изъ другой науки, а именно изъ математики, къ мѣстоименіямъ непримѣнимо. Сравненіе, которое онъ приводитъ между именами и мѣстоименіями, съ одной стороны, и числами именованными и отвлеченными, съ другой, весьма остроумно; но сравненіе—не доказательство. Въ языкѣ собственно всякое имя есть уже отвлеченное понятіе, и степеней отвлеченія въ языкѣ очень много: столько же,

---

*) Русская Гр., курсъ 2-й, 1869 г., стр. 77.

**) Тамъ же, стр. 78.

сколько степеней обобщенія понятій. Отъ понятія о *бытіи* и *небытіи* и до *собственнаго имени* неисчислимая градацій отвлеченій. Мѣстоменія же: *я, ты, этотъ, это* и проч., какъ показалъ уже Гегель въ своей «Феноменологіи духа», являются, въ одно и то же время, и величайшими отвлеченіями, и величайшими обособленіями, до какихъ только достигаетъ языкъ. Кромѣ того, что также разумѣетъ г. Классовскій подъ именемъ *простыхъ* названій? Наконецъ, г. Классовскій все же говоритъ о *замѣщеніи* именъ мѣстоименіями; тогда-какъ замѣщенія часто не бываетъ никакого, а только указаніе.

Г. Буслаевъ въ своей «Исторической Грамматикѣ» оставляетъ мѣстоименія вовсе безъ опредѣленія; но въ своемъ «Учебникѣ Русской Грамматики» говоритъ: «мѣстоименіе означаетъ лица говорящія и слушающія, и отношеніе ихъ къ предмету разговора, выражаемое вопросомъ и болѣе или менѣе опредѣлительнымъ отвѣтомъ» *). Это опредѣленіе не только очень темно, отвлеченно, но и невѣрно. Какое отношеніе лица говорящаго къ предмету рѣчи выражается мѣстоименіями, напр., въ слѣдующихъ предложеніяхъ: *каждый человѣкъ знаетъ это*, или—*всякій день солнце восходитъ*

Г. Поливановъ вовсе уклоняется отъ опредѣленія мѣстоименій и прямо приступаетъ къ ихъ раздѣленію **).

Г. Богородицкій отступаетъ уже отъ обычныхъ опредѣленій. «Части рѣчи служебныя, говоритъ онъ, уботребляющіяся *вмѣсто имени* предмета (кромѣ *я* и *ты*), а иногда *вмѣсто* связи одного предложенія съ другимъ («вода, которую мы употребляемъ» вмѣсто: «вода, употребляемая нами»), составляетъ пятый разрядъ словъ—*мѣстоименія*» ***). Въ этомъ опредѣленіи мы опять встрѣчаемъ, что характеристическая черта мѣстоименій состоитъ въ томъ, что

---

*) Учебникъ русской грам., стр. 81.

**) Учебникъ этимологіи, стр. 89.

***) Грамм. языка русскаго, стр. 140

они употребляютъ *вмѣсто* имени. Но мы видѣли уже, что, кромѣ исключаемыхъ авторомъ мѣстоименій *я* и *ты*, слѣдуетъ еще исключить изъ такого опредѣленія и многія другія. Остальная же прибавка къ опредѣленію никуда не годится: если мѣстоименія служатъ иногда для связи предложеній, то эта черта не отличаетъ, а, напротивъ, приравниваетъ мѣстоменія къ другимъ частямъ рѣчи,—союзамъ, нарѣчіямъ, причастіямъ и, наконецъ, просто прилагательнымъ, которыя также могутъ иногда связывать одно предложеніе съ другимъ.

Спрашивается послѣ этого, какъ же требовать отъ дѣтей въ первомъ классѣ гимназіи, чтобы они вѣрно отличали одну часть рѣчи отъ другой, когда сами наши грамматики не указали еще для самихъ себя яснаго отличительнаго признака различныхъ частей рѣчи? Какъ же требовать отъ дѣтей, чтобы они вѣрно опредѣляли части рѣчи, когда опредѣленія, даваемыя нашими лучшими грамматиками, еще такъ шатки, неопредѣленны и просто невѣрны.

Но надобно же, наконецъ, какъ-нибудь опредѣлить мѣстоименіе. Надобно же указать отличительный признакъ этой важной части рѣчи, столь легко смѣшиваемой съ другими.

Еслибы мы писали систематическую грамматику, слѣдующую за элементарнымъ курсомъ, то прежде всего опредѣлили бы мѣстоименіе — *служебною частью рѣчи, имѣющею флексіи*, и это опредѣленіе обняло бы всѣ мѣстоименія, за исключеніемъ двухъ: *никто* и *ничто*; но и эти два мѣстоименія не склоняются только потому, что находятъ себѣ замѣну въ склоненіи словъ *кто-то* и *что-то*, *кого-то*, *чего-то*, *кому-то*, *чему-то*, и т. д., а можетъ быть также для избѣжанія смѣшенія въ звукахъ съ косвенными падежами мѣстоименій: *никто* и *ничто*. Давъ такой *внѣшній* характеристическій признакъ мѣстоименіямъ, мы потомъ занялись бы изложеніемъ ихъ служебной роли въ предложеніи, которая для различныхъ мѣстоименій различна, но имѣетъ однако одну общую

характеристическую черту, о которой мы скажемъ ниже. Если-же мы въ своей грамматикѣ опредѣлили мѣстоименія не такъ, какъ бы слѣдовало ихъ опредѣлить, а только провизуарно, то это потому, что намъ пришлось говорить о нихъ, когда дѣти не имѣютъ еще понятія о флексіяхъ и не умѣютъ еще отдѣлять служебныхъ частей рѣчи отъ знаменательныхъ.

Наше опредѣленіе *глагола* (п. 13) мы считаемъ не только болѣе понятнымъ для дѣтей, чѣмъ обыкновенно употребляемое въ грамматикахъ, но и *болѣе* полнымъ и точнымъ. Подъ это опредѣленіе подходятъ и такъ-называемые страдательные глаголы, которые показываютъ не только состояніе предмета, но и самое дѣйствіе, приводящее предметъ въ это состояніе. Кромѣ того, осли мы опредѣлимъ глаголъ, какъ слово, «выражающее дѣйствіе или состояніе предмета» *), то не отличимъ глаголовъ отъ прилагательныхъ, также часто выражающихъ состояніе предметовъ. Въ выраженіяхъ: *вода тепла, воздухъ холоденъ*, слова *тепло* и *холоденъ* также выражаютъ состояніе предмета, но не глаголы. *Внѣшній* же и болѣе для дѣтей наглядный признакъ глагола тотъ, что *глаголы спрягаются.* Вотъ почему и этотъ внѣшній признакъ мы внесли въ опредѣленіе.

Для опредѣленія *предлога* мы прибѣгли къ картинкѣ, къ которой обыкновенно прибѣгаютъ въ англійскихъ грамматикахъ (п. 18). Но если мы опредѣлили предлогъ не какъ слово, «показывающее отношеніе одного предмета къ другому», а какъ слово, показывающее отношеніе одного члена предложенія къ другому, то мы сдѣлали это съ тою цѣлью, чтобы ярче противупоставить предлогъ союзу, объ опредѣленіи котораго будетъ сказано ниже.

Глаголъ мы, согласно съ грамматиками, признаемъ главною частью рѣчи и пониманіе его наиболѣе вводящимъ въ пониманіе

---

*) Опытъ элем. грамм. Говорова, стр. 78; грамм. Антонова, стр. 82; грамм. Богородицкаго, стр. 109 и проч.

грамматики. Вотъ почему мы занялись сначала измѣненіями глаголовъ, а потомъ уже измѣненіями именъ (п. 20). Это мы сдѣлали тѣмъ охотнѣе, что съ измѣненіями глагола по тремъ временамъ дѣти, учившіяся по «Русскому Слову», уже нѣсколько знакомы.

Измѣненія глагола очень разнообразны, и если бы мы познакомили дитя разомъ со всѣми этими измѣненіями, какъ это обыкновенно дѣлается, то безъ мѣры затруднили бы маленькаго ученика множествомъ новыхъ понятій и терминовъ, и онъ долго не могъ бы усвоить ихъ хорошо. Вотъ почему мы знакомимъ съ измѣненіями глагола понемногу, укрѣпляя въ памяти ученика каждое вновь пріобрѣтенное понятіе множествомъ изустныхъ и письменныхъ упражненій, постепенно пріучающихъ дитя къ орѳографіи глагольныхъ флексій.

Извѣстно, что новые грамматики заподозрили самое существованіе временъ *). Но это нововведеніе еще не вошло въ общее употребленіе, да и едвали войдетъ. Мы сами считаемъ его только за слишкомъ далекое увлеченіе историческимъ взглядомъ на грамматику. Хотя бы исторія языка и доказала намъ, напр., что наше прошедшее время, не имѣющее личныхъ окончаній, а имѣющее окончанія родовыя, произошло отъ старинныхъ причастій **), то это еще не доказательство, что въ русскомъ языкѣ нѣтъ прошедшаго времени. Какъ бы оно ни произошло, но оно произошло и установилось, и всякій русскій скажетъ намъ, что *былъ* не то, что *буду*, и что *былъ* выражаетъ прошедшее время, и *буду*—будущее. Если въ церковно-славянскомъ языкѣ прошедшее время имѣетъ свои особыя личныя окончанія, то это еще не налагаетъ на русское прошедшее время непремѣнной обязанности имѣть ихъ. Языкъ безъ временъ невозможенъ, и во всякомъ языкѣ есть всѣ три времени, употребляетъ ли онъ для выраженія ихъ измѣненія

---

*) Некрасовъ. О значеніи формъ русскаго глагола, стр. 117.

**) Историческая Грамматика Буслаева. Ч. I, стр. 199.

окончаній, или какой-нибудь другой способъ, какъ напр. вспомогательный глаголъ, взятый въ настоящемъ времени и приложенный къ причастію, и проч.

Точно такъ-же не уничтожаетъ временъ и то обстоятельство, что часто въ русскомъ языкѣ глаголъ, взятый отдѣльно, выражаетъ одно время, а по общему смыслу рѣчи выражаетъ другое. И въ иностранныхъ языкахъ, для живости выраженія, настоящее время не рѣдко употребляется вмѣсто прошедшаго и будущаго; но это не подавало никому повода утверждать, что въ этихъ языкахъ нѣтъ временъ. Если же въ русскомъ языкѣ эта замѣна временъ чаще и разнообразнѣе, чѣмъ въ другихъ, то это объясняется основнымъ отличительнымъ характеромъ русской рѣчи, которая прежде всего старается произвести впечатлѣніе на чувство, а не на умъ слушателя, и въ этомъ характеристическомъ стремленіи своемъ часто не обращаетъ вниманія ни на логику, ни на грамматику, сильно разсчитывая на смѣтливость слушателя *). Вмѣсто того, чтобы уничтожать времена, гораздо проще будетъ указать, какъ это и дѣлалось прежде, на фактъ замѣны временъ, къ чему сказка Пушкина очень скоро подаетъ намъ поводъ (п. 13).

Имѣя въ виду въ нашей первоначальной грамматикѣ одно практическое ознакомленіе дѣтей съ раздѣленіемъ глаголовъ на *виды*, мы конечно не углубляемся въ разъясненіе причины явленія замѣны однихъ временъ другими, которая, впрочемъ, кажется намъ довольно очевидною. Всякій глаголъ есть названіе понятія, взятаго *въ категоріи явленія* или, что все одно, *въ категоріи воли и времени*, какъ это мы объяснимъ ниже; но отношеніе явленія ко времени выражается въ русскихъ глаголахъ не однимъ, а двумя способами. Одинъ изъ этихъ способовъ обыкновенный, и составляетъ необходимую

---

*) Въ еврейскомъ языкѣ, по словамъ Гейгера, по крайней мѣрѣ, въ библейскомъ текстѣ, такая замѣна временъ встрѣчается безпрестанно; но и здѣсь мы замѣчаемъ то же стремленіе живостью представленія производить впечатлѣніе на чувство, а не на разсудокъ.

принадлежность глагола на всѣхъ языкахъ: явленіе представляется или совершающимся, совершившимся, или имѣющимъ совершиться. Но другой способъ составляетъ принадлежность русскаго глагола, который самымъ своимъ составомъ выражаетъ уже не прошедшее, настоящее или будущее время, но продолжительность, окончательность, быстроту, однократность или повторяемость явленія,—выражаетъ время, такъ сказать, не внѣ явленія, а въ предѣлахъ его самого.

Во *временахъ* явленіе берется въ отношеніи другихъ явленій; въ *видахъ* явленіе берется въ отношеніи своего собственнаго начала, конца, повторяемости, перерывчивости, мгновенности. Весьма естественно, что глаголы, выражающіе окончательность, мгновенность или однократность дѣйствія, не получили въ языкѣ настоящаго времени. Въ этомъ случаѣ духомъ русскаго языка руководило вѣрное сознаніе, что всякое явленіе распадается собственно на двѣ половины: прошедшую и будущую, и что мгновенное дѣйствіе должно принадлежать въ сознаніи къ той или другой половинѣ, и не можетъ быть уловлено въ настоящемъ. Но, не давъ настоящаго времени цѣлому разряду глаголовъ, русскій языкъ, тѣмъ не менѣе, не хотѣлъ отказаться отъ той живописности, которую отъ такъ любитъ. Именно эта живописность, это желаніе дѣйствовать на воображеніе и чувство заставляетъ въ разсказѣ представлять прошедшее время настоящимъ—и вотъ это же стремленіе побудило въ глаголахъ, не имѣющихъ настоящаго времени, выражать прошедшее будущимъ, принимая его за настоящее и придавая такой оборотъ фразѣ, что смыслъ будущаго времени совершенно невозможенъ, хотя форма его и остается. Выводить же изъ этой образности языка, что онъ вовсе не имѣетъ формъ для выраженія временъ, мы считаемъ крайне неосновательнымъ: если бы не было формъ для выраженія временъ, то ихъ и выразить нельзя бы было, а тогда не могъ бы существовать и самый языкъ, столько же *разсказывающій* явленія, совершающіяся *во времени*, сколько и *описывающій* предметы, размѣщенные *въ пространствѣ*.

Можетъ быть покажется страннымъ, что мы раздѣлили глаголы по будущему времени на имѣющіе будущее простое и имѣющіе будущее сложное (п. 21); но, во-первыхъ, это намъ было необходимо, чтобы дать ученику возможность письменныхъ упражненій въ спряженіяхъ и тогда, когда онъ еще не имѣетъ понятія о видахъ; а во-вторыхъ, мы считаемъ эту черту самою характеристическою чертою русскихъ глаголовъ, которая очень легко вводитъ дитя въ раздѣленіе глаголовъ на виды.

Знакомя со спряженіями глаголовъ въ изъявительномъ наклоненіи, мы естественно должны были дать ученикамъ понятіе о лицахъ, числахъ и родахъ (п. 22 и слѣд.). Это, конечно, подаетъ намъ ближайшій поводъ знакомить ученика съ понятіемъ числа и рода не только въ глаголахъ, но и въ именахъ.

Въ опредѣленіи рода мы также позволили себѣ отступить нѣсколько отъ опредѣленій общепринятыхъ.

Мы говоримъ (п. 24), что «родовъ *два*: мужской и женскій; если же слово не относится ни къ тому, ни къ другому роду, то говорятъ, что оно *средняго* рода». Такое понятіе средняго рода кажется намъ гораздо раціональнѣе, чѣмъ представленіе подъ среднимъ родомъ какого-то гермафродита,—представленіе, зашедшее въ грамматику во времена невѣжества. Нѣтъ сомнѣнія, что въ понятіи рода въ грамматическомъ смыслѣ лежитъ въ основаніи физіологическое понятіе *пола*; а понятіе пола, конечно, началось съ самого человѣка и съ тѣхъ одушевленныхъ предметовъ, въ которыхъ онъ замѣтилъ то же самое различіе половъ. Только уже потомъ человѣкъ, въ своемъ стремленіи къ олицетворенію, столь сильномъ въ первобытномъ состояніи, перенесъ понятіе раздѣленія половъ и на предметы неодушевленные—*но не на всѣ*. Однѣ изъ вещей подверглись этому олицетворенію, другія — нѣтъ, и эти-то послѣднія остались *безъ пола*. Уже только впослѣдствіи, когда процессъ созданія языка сталъ замедляться, и прочно установившіяся привычки языка клонили подъ свой уровень всякія нововведенія,

имена предметовъ стали причисляться къ мужскому или женскому полу, смотря по окончаніямъ, установившимся уже, какъ отличительные признаки половъ въ предметахъ одушевленныхъ. Такъ и теперь въ словахъ, которыя мы продолжаемъ заимствовать изъ иностранныхъ языковъ, уже окончаніе усвоеннаго слова, а не какое-либо свойство самаго предмета, рѣшаетъ его *полъ* въ языкѣ русскомъ (*экваторъ*, *эклиптика*, *каѳедра*, *пальто* и т. п.). Справедливость нашего воззрѣнія на значеніе средняго рода, какъ безполаго, доказывается еще и тѣмъ, что русскій языкъ ставитъ прилагательное и глаголъ въ среднемъ родѣ всякій разъ, когда они ни къ чему не относятся, или относятся къ чему-нибудь неизвѣстному, или, наконецъ, прилагаются къ такимъ словамъ, которыя сами по себѣ рода не имѣютъ, какъ, напр., при приставкѣ прилагательнаго къ глаголу или другому прилагательному. Мы не ввели бы этой небольшой отмѣны, которая въ сущности и не уклоняетъ ученика далеко отъ общепринятаго понятія о родахъ, если бы она не понадобилась намъ впослѣдствіи.

Мы отличаемъ родъ именъ существительныхъ (п. 24) не по окончаніямъ, что предоставляется сдѣлать систематической грамматикѣ, но по приложеніямъ указательныхъ мѣстоименій: *этотъ*, *эта*, *это*—пріемъ, употребляемый давно въ учебной практикѣ и который мы считаемъ достигающимъ той цѣли, которую мы предположили себѣ въ нашемъ учебникѣ.

Чтобы доставить дѣтямъ возможность орѳографическихъ упражненій въ глагольныхъ флексіяхъ, мы выставляемъ два образца спряженій глаголовъ въ изъявительномъ наклоненіи (п. 26 и 28): одинъ съ будущимъ простымъ, другой—съ будущимъ сложнымъ.

Познакомивъ ученика съ звательнымъ словомъ, мы знакомимъ его съ самымъ понятнымъ для него *наклоненіемъ*—съ наклоненіемъ повелительнымъ, и немедленно же съ другими наклоненіями, ибо только изъ сравненія различныхъ наклоненій ученикъ можетъ понять значеніе наклоненія (п. п. 33 и слѣд.).

Новыя грамматики пытаются уничтожить не только времена, но и наклоненія, и притомъ на томъ же самомъ основаніи. Но если краткая форма глагола, употребляемая для повелительнаго наклоненія, можетъ по смыслу всей рѣчи выражать условіе, и если не опредѣленное наклоненіе можетъ иногда выражать повелѣніе, то это вовсе еще не значитъ, чтобы наклоненій не было. Неопредѣленное наклоненіе, или *имя глагола*, можетъ выражать собою повелѣніе, какъ простое напоминаніе того, что должно дѣлать. Вмѣсто «ты долженъ сидѣть», говорятъ: «сидѣть!» выражая этимъ отсутствіе всякой мысли о неповиновеніи, которое требовало бы повелѣнія. Слова же «*ты долженъ*» выпускаются именно для той же цѣли сильнѣйшаго дѣйствія фразы на чувство. Точно такъ-же повелительное наклоненіе можетъ быть замѣнено даже не глаголомъ, а просто существительнымъ: вмѣсто «дай руку!», говорятъ просто: «руку!»: вмѣсто «подыми ногу», командуютъ просто: «ногу!» Но развѣ отъ этого выраженія повелѣнія однимъ существительнымъ именемъ уничтожается различіе между глаголомъ и существительнымъ? Если же глаголъ въ краткой формѣ, взятый отдѣльно (*отпусти, возьми* и проч.), выражаетъ повелѣніе, а поставленный въ рѣчь извѣстнаго склада выражаетъ условіе,—то это еще не значитъ, чтобы не было повелительнаго наклоненія. Для того, чтобы повелительная форма выразила условіе, нужно даже не одно, а два предложенія. «Отпусти старикъ золотую рыбку, и она ушла бы въ море»—отбросьте послѣднее предложеніе, и слово «отпусти» снова приметъ повелительное значеніе. Этотъ фактъ слѣдуетъ заявить дѣтямъ, какъ мы и сдѣлали (п. 35), но не слѣдуетъ уничтожать повелительнаго наклоненія—этой *древнѣйшей* формы глагола, какъ показываетъ филологія.

Мы не признаемъ повелительнаго наклоненія въ 1-мъ лицѣ (п. 33), ибо идея приказа самому себѣ нелѣпа, да и русскій языкъ не имѣетъ особой формы для 1-го лица повелительнаго наклоненія, а выражаетъ приглашеніе къ какому-нибудь совокупному дѣйствію

вмѣстѣ съ приглашающимъ просто 1-мъ лицомъ множ. ч. буд. вр. Прямой приказъ 3-му лицу также невозможенъ, и потому весьма разумно выражается въ русскомъ языкѣ особымъ сложнымъ оборотомъ: «пусть онъ придетъ», что первоначально значило: «не мѣшай ему придти», «пусти его придти»; «не тронь, не рушь придетъ»—говорятъ еще и теперь въ нѣкоторыхъ мѣстностяхъ.

Самая краткая форма глагола: *глядь*, *хвать*, и т. п. (стр. 45), которую нѣкоторые грамматики совершенно справедливо относятъ къ междометіямъ *), обнаруживаетъ, по нашему мнѣнію, то же стремленіе русскаго языка сжатостью выраженія дѣйствовать на чувство, для чего онъ не церемонится отбрасывать и слова, и окончанія глаголовъ. «Ястребъ хватъ цыпленка», выражаетъ гораздо ярче быстроту дѣйствія, нежели: «ястребъ быстро схватилъ цыпленка».

Въ опредѣленіи союзовъ грамматики выражаются не съ надлежащею точностью. «Союзъ», говоритъ, напр., г. Говоровъ, «есть неизмѣнимая частица рѣчи, посредствомъ которой мы связываемъ цѣлыя предложенія и *части* предложеній» **). Почему же не часть рѣчи, а частица рѣчи? Не потому ли, что коротка? Но есть союзы и довольно длинные. «*Союзъ связываетъ части предложеній*»—это совершенно несправедливо: союзъ никогда не связываетъ подлежащаго со сказуемымъ, сказуемаго съ дополнительнымъ словомъ и т. д. Если союзъ *и* ставится иногда между подлежащимъ и сказуемымъ, то тогда онъ теряетъ значеніе союза, причемъ обыкновенно говорятъ, что онъ стоитъ для усиленія, а не для связи. Кромѣ того, союзъ *не только связываетъ*, но и очень хорошо *показываетъ отношеніе* связываемыхъ имъ мыслей; для этого-то и существуетъ такъ много союзовъ. Для выраженія же связи достаточно было бы одного союза *и*. «Союзъ, говоритъ г. Бу-

*) Грамматика Антонова; грамматика Говорова и др.

**) Опытъ элементарнаго руководства, стр. 111.

слаевъ, показываетъ связь между предложеніями» *). Это опредѣленіе уже ближе къ дѣлу, но не обнимаетъ собою союзовъ, *выражающихъ отношеніе* между предложеніями.

Неточность подобныхъ опредѣленій, не дающихъ вѣрнаго признака для отличія союза отъ другихъ частей рѣчи и не выражающихъ всего значенія союза, заставила насъ нѣсколько иначе опредѣлить союзъ (стр. 50), а именно, какъ такую «служебную часть рѣчи, которая связываетъ мысли и предложенія, или соединяетъ члены *различныхъ* предложеній», и при этомъ прибавить, что «иногда союзы только связываютъ, а иногда показываютъ и отношеніе». Замѣтивъ же выше, что предлогъ показываетъ отношеніе *между членами одного и того же* предложенія, мы тѣмъ самымъ совершенно отдѣлили его отъ союза. Въ слитномъ предложеніи слиты различныя предложенія, различныя мысли, и это сліяніе ихъ обозначается или союзами, или знаками препинанія.

Различіе случаевъ, когда союзъ только связываетъ, отъ тѣхъ, когда союзъ показываетъ отношеніе между связываемыми мыслями, дало намъ возможность вообще уяснить какъ постановку, такъ и опущеніе знаковъ препинанія передъ союзами (п. 40). Далѣе, при объясненіи связи предложеній (п. 92 и 93), намъ представится случай пополнить это провизуарное опредѣленіе союзовъ, внеся въ него и понятіе союзовъ, обозначающихъ раздѣльность связываемыхъ имъ мыслей—союзовъ *раздѣлительныхъ*.

При изложеніи понятія видовъ (п. 43), мы удовольствовались тремя: *совершеннымъ*, *несовершеннымъ* и *многократнымъ*, такъ какъ этого достаточно для цѣли нашей первоначальной грамматики.

Глаголъ, какъ мы это яснѣе покажемъ ниже, выражаетъ предметъ въ категоріи времени и категоріи причины, или, что все равно, выражаетъ предметъ, какъ совершающійся или становящійся вслѣдствіе дѣйствія какой-либо причины, т. е. какъ *явленіе*. Отно-

---

*) Историческая грамматика, ч. 2, стр. 88.

шеніе явленія ко времени можетъ быть *двоякое*: одно *внѣшнее* отношеніе явленія по времени къ другимъ явленіямъ, или къ нашему сознанію, и другое *внутреннее*, при которомъ время берется *въ границахъ самаго явленія*, выражаемаго глаголомъ, при чемъ въ глаголѣ, самимъ его составомъ, можетъ выражаться или продолженность явленія, или его совершенность, мгновенность, прерывчатость, повторяемость. Первое, *внѣшнее*, отношеніе явленія ко времени выражается *временами:* прошедшимъ, настоящимъ и будущимъ; второе, *внутреннее*, отношеніе явленія ко времени выражается *видами:* совершеннымъ, несовершеннымъ, однократнымъ, многократнымъ, для чего самый глаголъ измѣняется въ составѣ своемъ, такъ что уже измѣненіе по видамъ принадлежитъ не къ *флексіямъ*, а къ *словообразованію*; и глаголы различныхъ видовъ *должны быть необходимо разсматриваемы какъ различныя слова*, образовавшіяся отъ одного глагольнаго корня.

Само собою разумѣется, что объясненіе видовъ, *какъ способовъ выраженія времени въ предѣлахъ самаго явленія, выражаемаго глаголомъ*, слишкомъ отвлеченно, чтобы могло быть сообщено дѣтямъ того возраста, для котораго назначается *первоначальная грамматика*. Но уже и въ этотъ періодъ ученья преподаватель русскаго языка долженъ употреблять все стараніе, чтобы практически ввести дѣтей въ обладаніе однимъ изъ замѣчательнѣйшихъ преимуществъ русскаго языка: пріучить дѣтей сколь возможно вѣрнѣе различать и употреблять кстати глаголы различныхъ видовъ. Для этой цѣли надобно заставлять дѣтей, при каждомъ разбираемомъ глаголѣ, сказать его настоящее, прошедшее и будущее и, мало-по-малу, пріучать дѣтей по всѣмъ временамъ различать глаголы различныхъ видовъ, что не легко. Не только дѣти, начинающія грамматику, но даже и ученики среднихъ и высшихъ классовъ, а иногда и сами наставники очень часто смѣшиваютъ при спряженіи глаголы различныхъ видовъ; такъ, напр., отъ глагола *даю* зачастую дѣлаютъ будущее *дамъ*; тогда какъ *даю* есть

настоящее время отъ глагола *давать*, который только въ старинныхъ пѣсняхъ сохранилъ въ настоящемъ времени свою полную правильную форму—*даваю*; а слово *дамъ* есть будущее время отъ глагола *дать*.

Нельзя и надѣяться, чтобы десятилѣтній ученикъ всегда безошибочно различалъ глаголы различныхъ видовъ, но должно стараться достичь въ этомъ отношеніи возможно большаго результата. Нѣтъ надобности немедленно же вводить дитя во всѣ тонкости видовыхъ различій и въ пониманіе *двоякаго значенія* глаголовъ, которые имѣютъ и будущее простое, и будущее сложное и, слѣдовательно, какъ бы разомъ принадлежатъ къ двумъ видамъ, совершенному и несовершенному, какъ, наприм., глаголы: *сходить, сносить, приходить, казнить* и друг. При встрѣчѣ съ такими глаголами слѣдуетъ, однако, сколь возможно, уяснить примѣрами, что, напр., глаголъ *сходить* имѣетъ двоякій смыслъ, *движенія съ верху* (онъ сходитъ съ горы) и *совершенія дѣйствія* (онъ сходилъ на почту), и что въ первомъ своемъ значеніи этотъ глаголъ имѣетъ будущее сложное—*онъ будетъ сходить*, и соотвѣтствующій себѣ совершенный видъ *сойти—сойдетъ*; а во второмъ значеніи тотъ же глаголъ имѣетъ будущее простое—*онъ сходитъ на почту*. Но прежде, конечно, слѣдуетъ убѣдить дитя, что два различныя по значенію слова могутъ быть совершенно сходны по звукамъ, какъ напр. *му́ка, мука́, бѣло́къ, бе́локъ, замо́къ, за́мокъ*, а часто не различаются и удареніемъ, какъ напр., въ словѣ *замо́къ*, которое можетъ означать и прошедшее время отъ глагола *замокнуть*; или въ словахъ: *полъ, ужъ, лѣса* и проч.

Мы ограничиваемся тремя видами, *несовершеннымъ, совершеннымъ* и *многократнымъ*, ибо различіе *подвидовъ* въ этихъ видахъ еще болѣе тонко и вводитъ въ заблужденіе не только дѣтей, но и самихъ грамматиковъ. Такъ, напр., г. Антоновъ говоритъ, что *неопредѣленные* глаголы несовершеннаго вида «не опредѣляютъ дѣйствія въ самомъ совершеніи его, а показываютъ просто *спо-*

собность къ дѣйствію, *умѣнье* или *привычку*; напримѣръ: ходитъ, носитъ, водилъ, возилъ» *) и т. д., изъ чего дитя могло бы заключить, что въ выраженіи, напр., *часовой ходитъ подъ окномъ*, слово *ходитъ* выражаетъ не настоящее дѣйствіе часового, а только его привычку ходить подъ окнами; а въ выраженіи: *кучеръ возилъ въ городъ письма* выражается способность кучера возить письма. Точно такъ же мы введемъ дѣтей въ ошибку, если скажемъ имъ, что глаголы, оканчивающіеся на *нуть*, выражаютъ однократность дѣйствія, хотя бы даже сдѣлали изъ этого правила исключеніе, какое дѣлаетъ г. Антоновъ для глаголовъ, означающихъ переходное состояніе **). Встрѣтившись съ глаголомъ *льнуть*, дитя не найдетъ въ немъ никакого *переходнаго состоянія*, хотя и найдетъ настоящее время отъ этого глагола (*льну*) и совершенно вѣрно причислитъ его къ глаголамъ несовершеннаго вида.

Вотъ почему, по крайней мѣрѣ для первоначальной грамматики, мы предлагаемъ оставить всѣ эти тонкости въ сторонѣ и только, прибѣгая къ различію глаголовъ по будущему времени, пріучать различать глаголы совершенные отъ несовершенныхъ. Многократный видъ выскажется ясно самъ собою. При отдѣленіи глаголовъ къ *несовершенному* виду слѣдуетъ пользоваться только отрицательнымъ признакомъ; ибо въ этихъ глаголахъ не выражается прямо совершенность дѣйствія, хотя дѣйствіе, ими выражаемое, можетъ быть и окончено. Лучше бы назвать несовершенные глаголы глаголами *продолженнаго* вида; но этотъ терминъ, уже впрочемъ употребляемый нѣкоторыми, еще не вошелъ въ учебную практику, отъ которой мы хотимъ отступать наивозможно менѣе. Стоитъ, впрочемъ, только прочесть все то, что написано въ послѣднее время о *видахъ*, чтобы убѣдиться, какъ мало еще это ученіе созрѣло для того, чтобы во всей полнотѣ и ясности быть передано дѣтямъ.

---

*) Грамматика Антонова, стр. 89.

**) Тамъ же, стр. 90.

Правило о постановкѣ буквы *ъ* передъ спрягаемымъ окончаніемъ глагола (п. 50) объяснено нами настолько, насколько можетъ быть безъ особеннаго углубленія въ образованіе словъ, недоступнаго еще дѣтямъ того возраста, для котораго назначается наша грамматика.

За спряженіями глаголовъ у насъ слѣдуетъ склоненіе именъ и мѣстоименій (п. 51 и слѣд.). Склонять мы пріучаемъ дѣтей по вопросамъ, къ которымъ они привыкли уже прежде, при многочисленныхъ постройкахъ распространенныхъ предложеній. Пріемъ этотъ давно употребляется на практикѣ и вообще съ успѣхомъ. При этомъ замѣчается только затрудненіе въ отличіи *родительнаго* п. отъ *винительнаго*—въ склоненіи именъ одушевленныхъ предметовъ, и *именительнаго* отъ *винительнаго*—въ склоненіи именъ предметовъ неодушевленныхъ. Вотъ почему мы, вмѣсто обыкновенныхъ трехъ склоненій, опредѣляемыхъ окончаніями и родами словъ, что предоставляется сдѣлать систематической грамматикѣ, различаемъ только склоненія именъ одушевленныхъ предметовъ и неодушевленныхъ, что на первый разъ совершенно достаточно для русскаго ученика, вѣрно склоняющаго уже по слуху, если только вѣрно поставленъ вопросъ, которымъ вызывается тотъ или другой падежъ. Для отличія же падежей, сходныхъ по вопросу, мы даемъ практическій пріемъ, весьма достаточный для перваго раза (п. 52).

Къ склоненію прилагательныхъ и мѣстоименій мы пріучаемъ также практически, и главное здѣсь для насъ орѳографія, такъ какъ изустному правильному склоненію ни одно русское дитя не выучивается изъ грамматики.

Знакомство ученика съ падежами даетъ намъ возможность познакомить его и со значеніемъ подлежащаго (п. 58). Предметъ рѣчи въ предложеніи, какъ мы уже замѣтили выше, есть общее правило, не имѣющее исключеній; ибо предложеніе, ни о чемъ не говорящее, не есть предложеніе: подлежащее же есть только частный

случай, когда предметъ рѣчи стоитъ въ *прямомъ* падежѣ и, по большей части, согласуется со сказуемымъ. Такія предложенія мы и приняли называть *прямыми* въ отличіе отъ *косвенныхъ*, въ которыхъ предметъ рѣчи стоитъ въ косвенномъ падежѣ. Далѣе, когда представится поводъ, мы познакомимъ дѣтей съ остальными двумя видами предложенія, а именно: съ предложеніями уже дѣйствительно *безличными*, когда лицо дѣйствующее, но не предметъ рѣчи, нарочно показывается неизвѣстнымъ (напр. *его громомъ убило*, т. е. убило нѣчто неизвѣстное, а громъ при этомъ былъ только орудіемъ), и съ предложеніями *однословными*, каковы: *свѣтаетъ*, *холодѣетъ* и проч., когда предметъ рѣчи и сказуемое слиты въ одномъ словѣ (стр. 155, 156). Въ этихъ послѣднихъ предложеніяхъ предметъ дѣйствующій представляется производящимъ не что либо другое, а самого себя. Въ такой формѣ выразилъ русскій человѣкъ поразившее его безпричинное, повидимому, появленіе холода и тепла, свѣта и тьмы. Вотъ почему предметъ дѣйствующій здѣсь самъ спрягается и означаетъ собственное свое появленіе.

Значеніе междометій (п. 59) яснѣе и опредѣленнѣе, чѣмъ другихъ частей рѣчи. Это бѣдные и уже извращенные остатки того чувственнаго языка, который былъ когда-то единственнымъ языкомъ человѣка, какъ остался теперь единственнымъ языкомъ животныхъ.

Междометій нельзя причислить къ частямъ рѣчи незнаменательнымъ, потому что они очень знаменательны,—и въ иномъ крикѣ, въ иномъ восклицаніи человѣка выражается такъ много, что и словами сказать трудно. Но междометія не слѣдуетъ причислять къ *словамъ*: ибо каждое знаменательное слово представляетъ собою какое-нибудь *понятіе*, а междометіе выражаетъ желаніе или чувство: не разъясняетъ ихъ въ понятіяхъ, выраженныхъ словами, но выражаетъ однимъ крикомъ, однимъ звукомъ или безсмысленнымъ сочетаніемъ нѣсколькихъ,—сочетаніемъ, въ основѣ котораго лежитъ невольный голосовой рефлексъ, связанный уже самою

природою съ тѣмъ или другимъ душевнымъ движеніемъ—испуга, радости, изумленія, желанія, быстраго поворота мыслей, душевнаго стремленія къ приложенію силы и т. п. Въ междометіи нѣтъ мысли: въ немъ есть только *чувство* или *желаніе* *). Это присутствіе одного только чувства и отсутствіе мысли и составляетъ отличительный признакъ *чистаго* междомѣтія, такъ что къ междометіямъ слѣдовало бы собственно относить только такое сочетаніе звуковъ, выражающихъ чувства и желанія, которое, помимо этого невольнаго выраженія, не имѣетъ никакого смысла, каковы: *ахъ! охъ! ей! ба!* и т. п. Совершенно послѣдовательно по аналогіи отнести также къ междометіямъ записанные въ буквахъ звуки, издаваемые животными или даже неодушевленными предметами. Но не такъ легко рѣшить принадлежность къ междометіямъ такихъ восклицаній, каковы: *ну! на! вотъ! спасибо!* и др. Восклицаніе *ну!* которое мы употребляемъ для вызыванія усилія въ другихъ людяхъ и животныхъ, есть несомнѣнный голосовой рефлексъ, который и теперь невольно выражается, когда человѣкъ внезапно вызываетъ въ самомъ себѣ большое усиліе для поднятія тяжести и т. п. Оно слышится въ глаголѣ: тянуть, тяну! Не удивительно потому, что оно образовалось въ междометіе понуканія. Сомнительнѣе уже отнести къ междометіямъ слова, подобныя—*на* и *вотъ*. Восклицаніе—*на*, относимое обыкновенно также къ междометіямъ, едва-ли можетъ быть къ нимъ отнесено. Оно имѣетъ такой же положительный смыслъ, какъ и *дай*, и есть, кажется, повелительное наклоненіе какого-то затерянаго глагола того же корня, который слышится еще въ глаголахъ *внять*, *понять*, въ существительномъ *понятіе* и др. Въ словѣ *вотъ* слито междометіе *во* (во-какъ!) съ указательнымъ мѣстоименіемъ *то* или *се* (во—се!). Но это слово весьма

---

*) Если въ учебникѣ мы все же назвали междометіе словомъ, то именно потому, что дѣтямъ этого возраста нельзя еще сообщить точнаго значенія слова, какъ условнаго знака понятія.

часто *союзъ*, и въ смыслѣ союза оно употреблено и въ разбираемой нами сказкѣ Пушкина; такъ что, собственно говоря, мы не кстати заговорили въ этомъ мѣсто о междометіяхъ, но намъ хотѣлось уже покончить съ частями рѣчи, а другого междометія сказка Пушкина намъ не представила. Уже совершенно несправедливо отнести къ междометіямъ такія полныя смысла слова, какъ *спасибо*, *исполать* *), *о горе!* **). Уже одно то, что *спасибо* слово склоняемое (мужикъ за спасибо въ Москву сходилъ да полъ-спасиба домой принесъ), должно было, кажется, удержать отъ помѣщенія его въ число междометій. По поводу этихъ словъ скорѣе можно замѣтить, что и другія части рѣчи могутъ быть употребляемы какъ междометія, если мы хотимъ выразить, что они вырвались невольно, какъ выраженіе чувства, а не какъ выраженіе мысли. Къ такимъ же междометіямъ можно отнести и присловья, употребляемыя многими безъ всякаго смысла, невольно, неудержимо, по привычкѣ, слѣдовательно, какъ невольные рефлексы, хотя эти рефлексы уже установились привычкою, а не природою ***).

Далѣе (п. 60) мы дѣлаемъ замѣчаніе, которое тоже можетъ подать поводъ къ недоразумѣніямъ. Мы говоримъ, что «прилагательное само по себѣ не имѣетъ рода, а принимаетъ родъ того существительнаго, къ которому приставлено». Но развѣ это не такъ? Для насъ же это положеніе важно потому, что изъ него выходитъ, что если прилагательныя приложены къ такимъ словамъ, которыя рода не имѣютъ, то и сами принимаютъ *безродное* окончаніе, т. е. окончаніе, такъ называемаго, средняго рода.

Теперь намъ остается только опредѣлить *нарѣчія* (63), которыя мы съ намѣреніемъ оставляли подъ конецъ, ибо они могутъ

---

*) Поливановъ, стр. 114.

**) Историческая грамматика Буслаева. ч. 2-я, стр. 44.

***) Педаг. Антр. Т. I. Гл. XIII.

быть понятны только при сравненіи со всѣми остальными частями рѣчи.

Изъ всѣхъ частей рѣчи *нарѣчіе* остается самымъ неопредѣленнымъ въ нашихъ грамматикахъ.

«Нарѣчіе, говоритъ г. Говоровъ, — есть неизмѣняемая часть рѣчи, которая опредѣляетъ различныя обстоятельства дѣйствія и состоянія предмета или обстоятельства качества его» *). Это опредѣленіе, во-первыхъ, невѣрно, ибо, опредѣливъ нарѣчіе неизмѣняемою частью рѣчи, г. Говоровъ на слѣдующей же страницѣ выставляетъ главу: «объ измѣненіи нарѣчій по степенямъ сравненія»; а во вторыхъ—употребляетъ выраженія, которыхъ нѣтъ возможности объяснить ни дѣтямъ, ни взрослымъ. Что такое «обстоятельство состоянія предмета»? Что такое «обстоятельство качества»? Слѣдуетъ потрудиться прежде объяснить это взрослымъ, а потомъ уже объяснять дѣтямъ, и не требовать, чтобы дѣти понимали то, что и для взрослыхъ непостижимо.

«Нарѣчіе», говоритъ г. Антоновъ, «есть слово, которое стоитъ при глаголѣ для показанія обстоятельства дѣйствій, а также при имени прилагательномъ для выраженія степени качества» **). Въ этомъ опредѣленіи нарѣчіе также опредѣляется не по собственному значенію, какъ другія знаменательныя части рѣчи, а по своей роли въ предложеніи.

Такое же опредѣленіе нарѣчія съ небольшими отличіями дается и всѣми другими грамматиками. Но опредѣлять часть рѣчи ролью слова въ предложеніи можно только для словъ *служебныхъ*, а не *знаменательныхъ*, какими являются нарѣчія. Тогда и прилагательное надобно опредѣлять тѣмъ, что оно бываетъ опредѣлительнымъ словомъ, существительное тѣмъ, что оно бываетъ подлежащимъ, а глаголъ тѣмъ, что онъ бываетъ сказуемымъ, и всѣ эти

---

*) Оп. элем. руководства. Курсъ 1-й и 2-й, стр. 10.

**) Русская грамм., млад. курсъ. Изд. 2, стр. 108.

опредѣленія будутъ одинаково ложны. Какъ существительное бываетъ не только подлежащимъ, но и сказуемымъ, и дополненіемъ, и опредѣленіемъ; какъ глаголъ бываетъ не только сказуемымъ, но и подлежащимъ, и дополненіемъ,—точно такъ же и нарѣчіе бываетъ не только обстоятельственнымъ словомъ, но и подлежащимъ, и сказуемымъ, и опредѣлительнымъ словомъ *). Неужели же нарѣчіе, являясь, напр., сказуемымъ, перестаетъ быть нарѣчіемъ? Конечно, нѣтъ, а должно перестать, если оно опредѣляется не по собственному значенію, а по своей роли въ предложеніи, и если этимологическое опредѣленіе слова берется изъ синтаксиса. Кромѣ того, не одни же нарѣчія бываютъ обстоятельственными словами, такъ, напр., въ предложеніи: *гвоздь вколачивается молоткомъ*— слово *молоткомъ* показываетъ обстоятельство дѣйствія, а между прочимъ не нарѣчіе. Степень же качества прилагательныхъ выражается не одною приставкою нарѣчія, но и измѣненіемъ окончанія. Слѣдовательно, это вовсе не опредѣленіе, а только *описаніе одного изъ частныхъ случаевъ употребленія нарѣчій*, и притомъ такого употребленія, которое нисколько не отличаетъ нарѣчій отъ другихъ частей рѣчи.

«При глаголѣ и прилагательномъ», говоритъ г. Поливановъ, *можетъ* (?) *стоять* обстоятельственное слово, выраженное частью рѣчи *неизмѣняемою*. Такая часть рѣчи называется нарѣчіемъ» **). Но вслѣдъ за тѣмъ г. Поливановъ говоритъ объ измѣненіяхъ нарѣчій по степенямъ сравненія и, безъ сомнѣнія, хорошо знаетъ, что нарѣчіе, по крайней мѣрѣ въ томъ видѣ, какъ онъ самъ его принимаетъ, можетъ быть сказуемымъ. (*Эта гора далеко, а тотъ*

---

*) Мы употребляемъ эти термины въ томъ же смыслѣ, въ какомъ употребляетъ ихъ грамматика, хотя, какъ мы выразились выше, мы не признаемъ логичности этихъ терминовъ и самаго этого подраздѣленія второстепенныхъ частей предложенія, что постараемся развить подробнѣе въ особой статьѣ.

**) Учебникъ этимологіи, стр. 106.

городъ близко). Слѣдовательно, г. Поливановъ опредѣляетъ нарѣчія, съ одной стороны, неизмѣняемостью, а съ другой тѣмъ, что они бываютъ обстоятельственными словами: и оба эти признака оказываются невѣрнымп. Какое же это опредѣленіе? Кромѣ того, г. Поливановъ говоритъ, что нарѣчіе бываетъ обстоятельственнымъ словомъ при прилагательномъ, но развѣ можно назвать обстоятельственнымъ словомъ нарѣчіе *очень*, напр., въ выраженіи: *очень теплая комната?* Здѣсь слово *очень* выражаетъ степень, но никакъ не обстоятельство, да и понятіе «обстоятельство качества» есть понятіе *логически невозможное*.

Г. Богородицкій, въ своемъ перечисленіи частей рѣчи, помѣщаетъ и нарѣчія *), и даже нѣсколько выше опредѣляетъ ихъ, «какъ части рѣчи знаменательныя, именующія *точно* и *опредѣленно обстоятельства* дѣйствія **); а внизу, въ примѣчаніи къ этому опредѣленію, говоритъ: «Мы не допускаемъ нарѣчія, какъ особенной части рѣчи, которая бы выражалась особою формою въ языкѣ. Нарѣчіе, *какъ часть рѣчи знаменательная* (?), имѣетъ значеніе синтаксическое, но никакъ не этимологическое. Болѣе подробное слово о нарѣчіи мы относимъ къ статьѣ «*Словоизмѣненіе*». — Статьи этой мы не находимъ въ книгѣ г. Богородицкаго, а потому и не знаемъ, что онъ говоритъ въ ней, но не думаемъ, чтобы въ какой бы то ни было статьѣ онъ могъ оправдать тѣ видимыя противорѣчія, въ которыя впадаетъ по поводу нарѣчій. Выкинувъ нарѣчія изъ частей рѣчи, что же онъ съ ними сдѣлаетъ и куда ихъ помѣститъ? «Нарѣчія именуютъ *точно* и *опредѣленно* (курсивъ въ подлинникѣ) *обстоятельства* дѣйствія»; — но развѣ въ предложеніи: *нѣкогда я его видѣлъ, но когда—не помню*, слово *нѣкогда* показываетъ обстоятельство дѣйствія *точно* и *опредѣленно*, или это не нарѣчіе? «Нарѣчіе, какъ часть рѣчи знаме-

---

*) Грамм. яз. русскаго, стр. 111.

**) Тамъ же, стр. 109.

нательная», говоритъ г. Богородицкій, «имѣетъ значеніе синтаксическое, но никакъ не этимологическое». Здѣсь уже такая путаница, что мы и распутать ее не беремся. Развѣ всѣ знаменательныя части рѣчи имѣютъ значеніе только синтаксическое?

«Нарѣчія, говоритъ г. Буслаевъ въ своей «Исторической грамматикѣ»,—суть слова производныя или сложныя» *). Но это, конечно, не опредѣленіе: производныхъ пли сложныхъ словъ и кромѣ нарѣчій очень много. «Нарѣчія, говоритъ г. Буслаевъ въ своемъ *Учебникѣ русскаго языка*, суть слова производныя или сложныя, за исключеніемъ весьма немногихъ, означенныхъ ниже» **). Извольте по такому признаку научить дѣтей узнавать и опредѣлять нарѣчія!

Но всего интереснѣе, что тѣ же самыя злокачественныя нарѣчія заставляютъ г. Буслаева говорить такія вещи, которыя, безъ сомнѣнія, поразятъ своею нелогичностью самого же г. Буслаева, если онъ обратитъ на нихъ свое вниманіе. Такъ, въ одномъ мѣстѣ своего «Учебника Грамматики», г. Буслаевъ говоритъ: «*флексіями называются измѣненія по склоненіямъ и спряженіямъ*» ***), а на слѣдующей же стр. сказано: «*части рѣчи неизмѣняемыя, за исключеніемъ нарѣчій, флексій имѣть не могутъ*». Что же слѣдуетъ вывести изъ этого? По самой снисходительной логикѣ, въ этой одной мысли г. Буслаева соединены три противорѣчія: 1) Нарѣчіе есть часть рѣчи неизмѣняемая. 2) Нарѣчія имѣютъ флексіи. 3) Неизмѣняемыми частями рѣчи называются тѣ, которыя не имѣютъ флексій. Вотъ до чего доводятъ нарѣчія нашихъ авторитетнѣйшихъ грамматиковъ!

Оставивъ на время нарѣчія въ сторонѣ, мы спросимъ нашихъ читателей: возможно ли при такомъ состояніи самыхъ основныхъ

---

*) Истор. грам., ч. I, стр. 150.

**) Учебн. русской грам. Буслаева, стр. 133.

***) Тамъ же, стр. 29, § 27.

грамматическихъ понятій и опредѣленій составить вполнѣ педагогически первоначальное руководство къ изученію русской грамматики и въ то же время не сдѣлать въ ней никакихъ нововведеній, а придерживаться какого-нибудь изъ болѣе употребительныхъ руководствъ? Мы считаемъ эту проблему совершенно неразрѣшимою. И только эта крайность могла заставить насъ сдѣлать нѣкоторыя нововведенія въ учебникѣ.

Но какъ же быть съ нарѣчіями? Надобно же ихъ опредѣлить хотя сколько-нибудь удовлетворительно; надобно же пріучить дѣтей отличать нарѣчія отъ другихъ частей рѣчи.

Въ нашей первоначальной и практической грамматикѣ мы даемъ, какъ намъ кажется, очень доступное для дѣтей опредѣленіе нарѣчій, и относительно вѣрнѣе прочихъ, а именно, мы опредѣляемъ нарѣчія, *какъ слова знаменательныя и въ то же время неизмѣняемыя*, считая этотъ признакъ не только самымъ вѣрнымъ, но и самымъ наглядным для дѣтей (п. 63). Но чтобы выдержать это опредѣленіе, мы должны были сдѣлать нѣсколько *нововведеній*, за которыя, безъ сомнѣнія, обрушатся на насъ многіе присяжные грамматики. Для успокоенія ихъ, мы можемъ сказать, что наше опредѣленіе, достигающее вполнѣ той цѣли, которую мы себѣ избрали въ нашей первоначальной грамматикѣ, нисколько не мѣшаетъ будущимъ преподавателямъ систематической грамматики измѣнить его, какъ имъ будетъ угодно, тѣмъ болѣе, что мы сами указываемъ ученику на существованіе другихъ опредѣленій.

Чтобы сдѣлать наше, какъ намъ казалось, единственное возможное опредѣленіе нарѣчія вѣрнымъ, мы вынуждены были: 1) уничтожить понятіе средняго рода, какъ чего-то самостоятельнаго; 2) выключить изъ нарѣчій, такъ-называемыя, нарѣчія качества и 3) причислить къ нарѣчіямъ, такъ-называемыя, сравнительныя степени прилагательныхъ.

Первое нововведеніе мы уже старались оправдать въ своемъ

мѣстѣ *); а теперь намъ остается только доказать справедливость двухъ остальныхъ.

Такъ называемыя *нарѣчія качества*, сдѣланныя изъ прилагательныхъ (хорошо, звонко и проч.), мы знаемъ за прилагательныя въ усѣченной формѣ и съ безроднымъ окончаніемъ, или, что все равно, съ окончаніемъ средняго рода (п. 72). Мы не можемъ понять, почему слово *хорошо*, будучи прилагательнымъ въ предложеніи—*это дѣло хорошо*, станетъ вдругъ, не измѣнившись ни мало, нарѣчіемъ въ предложеніи: *это сдѣлано хорошо*. Мы уже выше показали всю невозможность опредѣленія нарѣчій, какъ и другихъ знаменательныхъ частей рѣчи, ихъ синтаксическою ролью въ предложеніи; а если это невозможно, потому что противорѣчитъ фактамъ и нелогично, то точно такъ-же *нелогично принимать, что слово можетъ перескакивать изъ одной части рѣчи въ другую при перемѣнѣ своей роли въ предложеніи*. Для служебныхъ частей рѣчи, которыя и опредѣляются своею ролью въ предложеніи, это было бы еще понятно; но для знаменательныхъ—безсмыслица. Если же, употребляя прилагательное имя, мѣстоименіе или причастіе для связи предложеній, мы, тѣмъ не менѣе, называемъ эти слова *прилагательными, мѣстоименіями и причастіями въ роли союзовъ*, какъ это дѣлаетъ всякая грамматика, *а не союзами*, то почему же для одного нарѣчія дѣлается исключеніе, и его называютъ то прилагательнымъ, то нарѣчіемъ, смотря по мѣсту, которое оно занимаетъ въ предложеніи? Это крайне нелогично,—такъ же нелогично, какъ называть одно и то же животное то птицею, то рыбою, смотря по шкапу, въ который поставлено его чучело. Если же прилагательное въ усѣченной формѣ, будучи приставлено къ глаголу, другому прилагательному, или стоя въ предложеніи подлежащимъ или сказуемымъ, принимаетъ окончаніе средняго рода или, по нашему, безродное окончаніе,—то это потому, что оно не

---

*) См. выше, стр. 58.

можетъ принять никакого другого окончанія, *кромѣ безроднаго*, такъ какъ оно прилагается къ словамъ, рода не имѣющимъ.

Правда, что прилагательныя качественныя, будучи приложены къ глаголу или другому прилагательному, не выражаютъ въ своемъ окончаніи не только рода, но и числа *(эти дѣла сдѣланы хорошо, сильно дѣйствующія средства* и т. п.), хотя въ окончаніяхъ глаголовъ или прилагательныхъ число выражено, но гораздо лучше просто указать на эту особенность въ согласованіи прилагательныхъ, какъ мы указываемъ, напр., на ту особенность, что подлежащее не всегда согласуется со сказуемымъ, чѣмъ вслѣдствіе одной этой черты переносить прилагательное въ нарѣчіе и дѣлать изъ нарѣчій такую безобразную часть рѣчи, которая не поддается никакимъ опредѣленіямъ.

Что касается до признанія сравнительныхъ степеней только за нарѣчія (п. 73) (тогда какъ грамматика признаетъ ихъ то за нарѣчія, то за прилагательныя), то и для этого, какъ намъ кажется, мы имѣемъ также совершенно достаточныя основанія. Слова—*добрѣе, сильнѣе* и пр. ни по чему не могутъ быть признаны прилагательными. *Во-первыхъ*, эти слова не измѣняются ни по родамъ, ни по числамъ, ни по падежамъ, тогда какъ прилагательное причисляется къ частямъ рѣчи измѣняемымъ. *Во-вторыхъ*, эти слова вовсе и не прилагаются къ существительнымъ: въ предложеніи—*слонъ выше верблюда* слово *выше* не прилагается ни къ слону, ни къ верблюду, а стоитъ сказуемымъ и показываетъ отношеніе по величинѣ между слономъ и верблюдомъ. *Въ-третьихъ*, для показанія степени качества въ прилагательныхъ, безъ прекращенія ихъ прилагательнаго значенія, русскій языкъ избираетъ совсѣмъ другой способъ: *малый, меньшій, самый малый, малѣйшій, слабый, слабоватый, слабѣйшій, самый слабый, трусливый, трусоватый, трусливѣйщій* и т. д. Но слова *меньшій, слабѣйшій*, имѣя флексіи, какъ и сравнительныя степени въ церковно-славянскомъ языкѣ, дѣйствительно прилагаются къ именамъ. согласуясь съ ними въ

родѣ, числѣ и падежѣ, и не имѣютъ ничего общаго по этимологіи (а только по *словопроизводству*) со словами *слабѣе*, *менѣе* и т. д., которыя не имѣютъ флексій и не прилагаются къ именамъ. Наконецъ, *въ-четвертыхъ*, страннѣе всего то, что одна и та же грамматика какъ разъ одно и то же слово относитъ къ разнымъ частямъ рѣчи: то скажетъ—*силенъ*, *сильнѣе*, и находитъ, что *сильнѣе* будетъ прилагательное; то скажетъ—*сильно*, *сильнѣе*, и находитъ, что *сильнѣе* будетъ нарѣчіе. Правда, грамматика оправдываетъ это тѣмъ, что во второмъ случаѣ слово *сильнѣе* стало обстоятельственнымъ словомъ; но тогда почему же существительное, ставъ обстоятельственнымъ словомъ, остается существительнымъ, а не становится нарѣчіемъ? *Въ-пятыхъ*,—слова *трусливѣйшій*, *слабѣйшій* вовсе не относятся къ словамъ *трусливѣе*, *слабѣе*, какъ степень сравнительная къ превосходной. Говоря: *трусливѣйшій изъ двухъ*, *слабѣйшій изъ дѣтей*, мы выражаемъ только сравнительную, а не превосходную степень. Слова же *слабѣе*, *сильнѣе* играютъ совсѣмъ другую роль: они не показываютъ степени качества, а только сравниваютъ. Поставить рядомъ слова: *сильный*, *сильнѣе*, *сильнѣйшій*, какъ выраженіе *различныхъ степеней качества*, значитъ смѣшать разнородныя понятія.

Вотъ тѣ основанія, по которымъ мы рѣшились не считать словъ *сильнѣе*, *слабѣе* и проч. то прилагательными, то нарѣчіями, какъ это дѣлается въ другихъ грамматикахъ, а причислить всѣ эти неизмѣняемыя слова, выражающія сравненіе, къ нарѣчіямъ *).

*) Г. Буслаевъ въ одномъ мѣстѣ своей «Исторической грамматики» говоритъ, что это «прилагательныя, употребляемыя въ смыслѣ нарѣчій» (ч. I, стр. 45); но почему считаетъ ихъ прилагательными — не объясняетъ. Не объясняетъ и того, почему существительное, будучи обстоятельственнымъ словомъ, остается существительнымъ, а прилагательное, попавъ въ обстоятельственныя слова, становится нарѣчіемъ, — не объясняетъ и того, за что считать эти сравнительныя слова, когда они являются сказуемыми; ибо сказуемымъ можетъ быть какъ нарѣчіе, такъ и прилагательное.

Впрочемъ, имѣя въ виду практическое значеніе нашего учебника, мы знакомимъ учащихся, на сколько это возможно въ первоначальной грамматикѣ, не входящей въ разборъ различныхъ видовъ *объяснительныхъ* словъ, и съ тѣмъ воззрѣніемъ, которое принимаетъ средній родъ прилагательныхъ въ усѣченной формѣ иногда за прилагательное, а иногда за качественное нарѣчіе, а нарѣчіе, выражающее сравненіе, то за прилагательное, то за нарѣчіе. Конечно, двоякое объясненіе есть дидактическая трудность; но скорѣе можно преодолѣть какую угодно трудность, чѣмъ объяснить смыслъ того, въ чемъ нѣтъ смысла.

Принимая въ разсчетъ все важное значеніе классификаціи словъ по частямъ рѣчи, и что эта классификація есть одинъ изъ главныхъ *научныхъ* результатовъ, которыхъ предполагаетъ себѣ достигнуть наша первоначальная грамматика, мы позволимъ себѣ теперь собрать наши отдѣльныя замѣтки, относительно размѣщенія словъ по частямъ рѣчи, въ одну, по возможности, стройную систему. Мы дѣлаемъ это, конечно, не для учениковъ, но для преподавателей, съ тою цѣлью, чтобы дать послѣднимъ возможность вести первыхъ къ чему-нибудь опредѣленному. Скажутъ, можетъ быть, что эти разсужденія о раздѣленіи и значеніи частей рѣчи не нужны для преподавателей, хорошо знакомыхъ съ грамматикою и имѣющихъ въ ней свои твердыя убѣжденія. Но, разбирая и сравнивая или употребительнѣйшіе, или лучшіе наши грамматическіе учебники, мы видимъ, что такихъ твердыхъ грамматическихъ убѣжденій можетъ не быть у весьма многихъ преподавателей грамматики. Кромѣ того, мы назначаемъ нашу книгу не для однихъ совершенно уже установившихся преподавателей: назначаемъ ее также, и главнымъ образомъ, для домашняго подготовленія къ среднимъ учебнымъ заведеніямъ, которое ведется домашними наставниками или самими родителями. Если же классификація частей рѣчи и выходящія изъ нея опредѣленія ихъ, и всѣ трудности этой

классификаціи и этихъ опредѣленій не ясны въ головѣ преподающаго, то эта неясность непремѣнно отразится и въ головѣ учащихся. Конечно, можно пріучить дѣтей классифицировать слова по какой-нибудь искусственной схемѣ, не выдерживающей углубленія въ себя; но это будетъ только *дрессировка*, въ которой ученикъ пріучается давать отвѣты, удовлетворяющіе учителя, но не разсудокъ. Нельзя, конечно, десятилѣтнему ребенку объяснять грамматическія понятія во всей ихъ глубинѣ и часто приходится довольствоваться поверхностнымъ объясненіемъ; но это объясненіе не должно заключать въ себѣ чего-нибудь нелогическаго или противорѣчащаго истинѣ, такъ, чтобы ученикъ могъ мало-по-малу углубляться въ него; а для этого преподаватель и первоначальной грамматики долженъ *вполнѣ* понимать то, что не вполнѣ, а только отчасти объясняетъ дѣтямъ. Вотъ почему мы считаемъ и здѣсь необходимымъ дать прочное логическое основаніе классификаціи словъ по частямъ рѣчи.

Всякая классификація дѣлается на основаніи какихъ-нибудь существенныхъ признаковъ, извлекаемыхъ наблюденіемъ изъ классифицируемыхъ предметовъ или явленій, и потому прежде всего слѣдуетъ опредѣлить точнѣе тѣ признаки, по которымъ слова, употребляемыя въ языкѣ, классифицируются въ части рѣчи. Эти признаки суть слѣдующіе: 1) *знаменательность* или *служебность слова*, 2) его *измѣняемость* или *неизмѣняемость* по флексіямъ и 3) *самостоятельное значеніе* словъ знаменательныхъ и *служебное значеніе* словъ служебныхъ. Понятно само собою, что словъ служебныхъ, т. е. не имѣющихъ самостоятельнаго значенія, нельзя классифицировать иначе, какъ по служебной роли въ предложеніи; слѣдовательно, это уже не будетъ чисто *этимологическая* классификація, какова она должна быть для словъ знаменательныхъ. Вотъ почему также въ первоначальной грамматикѣ раздѣленію и опредѣленію частей рѣчи должно необходимо предшествовать знакомство съ составомъ предложенія.

По принцину *знаменательности* и *служебности* всѣ слова, употребляемыя въ рѣчи, раздѣляются на *знаменательныя* и *служебныя: первыя*, и будучи взяты отдѣльно, выражаютъ какое-нибудь *понятіе; вторыя* имѣютъ значеніе только въ предложеніи—служатъ для комбинаціи знаменательныхъ словъ въ предложенія и предложеній въ рѣчь тамъ, гдѣ этого нельзя сдѣлать отдѣльными флексіями знаменательныхъ словъ. Къ *знаменательнымъ* словамъ причисляются обыкновенно *имена* (всѣхъ трехъ видовъ), *глаголы*, *причастія*, *дѣепричастія*, *нарѣчія* и *междометія*; а къ служебнымъ *мѣстоименія*, *союзы* и *предлоги*.

Однако же легко убѣдиться, что знаменательность частей рѣчи неодинакова. Имена, глаголы и нарѣчія всегда знаменуютъ какое-нибудь *понятіе*, такъ что каждое слово является только *условнымъ звуковымъ знакомъ* понятія и не имѣетъ ничего общаго по звуку съ изображаемымъ имъ понятіемъ, за исключеніемъ небольшого числа словъ звукоподражательныхъ, родственныхъ съ междометіемъ. Междометіе же не есть условный знакъ и не выражаетъ собою *понятія*, а *чувство* или *желаніе*: не понятіе о чувствѣ или желаніи, но самое чувство или желаніе, какъ блѣдность и дрожь выражаютъ испугъ, какъ слезы и стонъ выражаютъ страданіе; словомъ—это *невольные голосовые рефлексы чувства* и *желанія*. Въ чистотѣ своей междометіе есть не что иное, какъ невольное восклицаніе, вызываемое у насъ насильственно какимъ-нибудь сильнымъ душевнымъ движеніемъ: *чувствомъ* или *желаніемъ*; отъ этого и всѣ дѣйствительныя междометія можно раздѣлить на междометія, выражающія чувства (радость, горе, страхъ, удивленіе, любовь и пр.), и междометія, выражающія желанія. Если къ междометіямъ относятъ выраженіе въ буквахъ какихъ-нибудь звуковъ неодушевленной природы (крахъ! бацъ! и проч.), или криковъ животныхъ, то это только на томъ отрицательномъ основаніи, что звуки эти не представляютъ собою никакого понятія, а остаются звуками. Но такъ какъ всякое знаменательное

слово есть именно условный знакъ понятія, то междометіе нельзя и назвать *словомъ*. Вотъ почему оно и въ грамматикѣ должно стоять особнякомъ и, строго говоря, не можетъ входить въ классификацію *словъ*. Кромѣ того, къ междометіямъ случайно можетъ быть отнесено всякое слово, хотя и представляющее собою понятіе, если мы о немъ подумаемъ, но въ данный моментъ рѣчи вырывающееся невольно, какъ невольный звукъ чувства или желанія, а не какъ условный и потому свободный знакъ какого-нибудь понятія. Положимъ, что кто-нибудь пріобрѣлъ привычку употреблять какое-нибудь слово, какъ это часто и бываетъ, безъ всякаго смысла, всякій разъ, какъ онъ затрудняется въ разговорѣ; тогда это слово перестаетъ быть словомъ и дѣлается *невольнымъ* восклицаніемъ затрудненія, т. е. дѣлается въ этомъ случаѣ междометіемъ. По тому же самому и *слова*, выражающія собою условное понятіе о какомъ-нибудь чувствѣ или желаніи, напримѣръ: *горе*, *радость*, *счастье*, *бѣда*, *спасибо* и т. п., могутъ быть нами употреблены какъ междометія, т. е. какъ невольно вырывающіяся восклицанія; но отъ этого они не становятся междометіями, какъ это допускаютъ иные грамматики. Никакое слово, употребляемое какъ символъ понятія, не можетъ быть настоящимъ междометіемъ.

Этимъ же объясняется и постановка знаковъ препинанія, требуемыхъ междометіями. Если, напримѣръ, мы хотимъ придать имени, глаголу или мѣстоименію характеръ невольнаго восклицанія, то мы ставимъ при нихъ междометіе и не отдѣляемъ его запятою (о горе!). Если, наоборотъ, мы хотимъ выставить междометіе само какъ восклицаніе, то мы ставимъ послѣ него запятую или восклицательный знакъ, ибо тогда это цѣлое предложеніе; такими предложеніями, по всей вѣроятности, начался языкъ человѣчества; такими предложеніями начинается языкъ каждаго ребенка; такими же предложеніями, наконецъ, выражаютъ животныя свои чувства и желанія.

Поставивъ, такимъ образомъ, междометіе особнякомъ въ грам-

матикѣ, мы займемся теперь классификаціею *словъ*, къ числу которыхъ междометіе не принадлежитъ.

По принципу *измѣняемости* слова раздѣляются прежде всего на *измѣняемыя* и *неизмѣняемыя*, разумѣя здѣсь измѣненія по флексіямъ, а не по законамъ словообразованія и словопроизводства, т. е. разумѣя только тѣ измѣненія, которымъ подвергаются слова, уже образовавшіяся въ данный періодъ языка, для составленія предложеній и рѣчи. Къ такимъ измѣненіямъ принадлежатъ измѣненія по родамъ, числамъ, падежамъ, временамъ и наклоненіямъ. Измѣненія же по залогамъ, видамъ, степенямъ сравненія и образованіе причастій и дѣепричастій мы относимъ къ словопроизводству; ибо во всѣхъ этихъ случаяхъ появляется новое слово съ новыми признаками. Измѣненіе по флексіямъ соотвѣтствуетъ во внѣшней природѣ физическимъ измѣненіямъ тѣла; словообразованіе же и словопроизводство соотвѣтствуетъ химическому измѣненію, вслѣдствіе котораго всегда является новое тѣло. Установившимися флексіями мы пользуемся безпрестанно; новыя же слова появляются только изрѣдка и всякій разъ требуютъ народнаго признанія своего гражданства между другими, уже готовыми, словами языка.

Къ *измѣняемымъ* частямъ рѣчи, какъ извѣстно, относятся: имена, глаголы, причастія, дѣепричастія и мѣстоименія; къ *неизмѣняемымъ*: нарѣчія, союзы и предлоги.

Но для того, чтобы *нарѣчія* были дѣйствительно неизмѣняемыми словами, изъ нихъ слѣдуетъ выключить, какъ это и сдѣлано нами, качественныя прилагательныя въ среднемъ родѣ; а для того, чтобы прилагательное было дѣйствительно измѣняемымъ словомъ, слѣдуетъ изъ него выключить такъ-называемыя усѣченныя степени сравненія, которыя отойдутъ къ нарѣчіямъ.

При этомъ раздѣленіи мы видимъ, что часги рѣчи *знаменательныя* и *измѣняемыя*, съ одной стороны, и части рѣчи *служебныя* и *неизмѣняемыя*, съ другой, не совершенно между собою совпадаютъ. Этому совпаденію мѣшаютъ *нарѣчія* и *мѣстоименія*.

Еслибы не мѣстоименія и не нарѣчія, то части рѣчи *измѣняемыя* были бы въ то же время *знаменательными*, а части рѣчи *служебныя—неизмѣняемыми*. Но нарѣчіе въ одно и то же время является словомъ *знаменательнымъ* и *неизмѣняемымъ*, а мѣстоименіе—словомъ *служебнымъ* и *измѣняемымъ*. Эта характеристическая черта нарѣчій и мѣстоименій и должна, какъ мы думаемъ, служить имъ характеристическою чертою въ опредѣленіи. Но тогда какъ мѣстоименіе имѣетъ еще, кромѣ того, и другую характеристическую черту, нарѣчія остаются покудова при одной этой формальной, внѣшней отличительной чертѣ, т. е. должны быть опредѣлены только какъ слова знаменательныя, но неизмѣняемыя; общій же ихъ характеръ по значенію еще до сихъ поръ не уловленъ, да едва ли можетъ и быть уловленъ по ихъ необычайному разнообразію, въ которомъ они напоминаютъ рѣшительно всѣ части рѣчи, что объясняется самымъ происхожденіемъ нарѣчій.

Почти всѣ нарѣчія, какъ извѣстно, суть слова производныя и происходятъ отъ словъ другихъ частей рѣчи. Происхожденіе ихъ объясняется тѣмъ, что какое-нибудь измѣняемое слово такъ часто употребляется въ одной и той же формѣ, и притомъ, по большей части, въ сопровожденіи какого-нибудь другого слова, измѣняемаго или неизмѣняемаго, служебнаго или знаменательнаго, что изъ этихъ двухъ словъ образуется третье, которое отъ частаго употребленія закаменѣваетъ въ этой новой формѣ. Максъ Мюллеръ совершенно справедливо замѣчаетъ, что это окаменѣніе словъ и цѣлыхъ выраженій въ *нарѣчія* и *рѣченія* есть признакъ языка уже останавливающагося въ своемъ развитіи, и что, чѣмъ долѣе живетъ языкъ, тѣмъ болѣе въ немъ этихъ закаменѣлыхъ словъ и выраженій. Это, если можно такъ выразиться, установившіяся *привычки* языка, и чѣмъ долѣе живетъ языкъ, тѣмъ болѣе накопляется въ немъ такихъ затвердѣлыхъ привычекъ, какъ и въ жизни человѣка, свободное развитіе и движеніе котораго отливается подъ старость въ одну, часто окаменѣлую, форму цѣлой системы при-

вычекъ. Мы можемъ и теперь слѣдить, какъ даже въ наше время продолжаютъ образовываться новыя нарѣчія. Они образуются чаще всего изъ предлоговъ, сливающихся съ какимъ-нибудь существительнымъ или прилагательнымъ, взятымъ въ косвенномъ падежѣ. Вотъ почему и самое правописаніе нарѣчій никогда вполнѣ не устанавливается: одни, напр., пишутъ in folio, другіе in-folio, третьи infolio; одни пишутъ *по пустому*, оругіе *по-пустому*, третьи *попустому*, и всѣ трое правы, но глядятъ на одно слово съ различныхъ точекъ зрѣнія: одни видятъ въ немъ еще предлогъ и прилагательное; другіе—уже нарѣчіе, но еще въ періодѣ своего образованія; третьи—нарѣчіе уже окончательно образовавшееся. Изъ этого уже само собою объясняется, что нарѣчія могутъ имѣть самыя разнообразныя значенія, напоминающія то имя существительное, то имя прилагательное, то глаголъ, то мѣстоименіе, то предлогъ и т. д., а потому, хотя остаются словами знаменательными, но не могутъ быть классифицируемы по своему значенію, такъ-что остается ихъ классифицировать только по двумъ признакамъ: *знаменательности* и *неизмѣняемости*. Мы говоримъ здѣсь конечно о классификаціи этимологической; неосновательность же привлеченія синтаксиса въ дѣло классификаціи знаменательныхъ словъ мы показали выше.

При такомъ опредѣленіи нарѣчій могутъ вызвать нѣкоторое сомнѣніе тѣ нарѣчія, которыя г. Буслаевъ назвалъ *нарѣчіями мѣстоименными* и которыя онъ относитъ то къ нарѣчіямъ, то къ мѣстоименіямъ, каковы: *тамъ*, *тогда*, *здѣсь*, *нѣкогда* и т. п., а также и тѣ нарѣчія, которыя получаютъ часто значеніе предлоговъ и имѣютъ управленіе, подобное управленію предлоговъ, каковы: *вокругъ*, *около*, *подлѣ*, *вверху*, *внизу* и т. д.

Но что касается до нарѣчій, напоминающихъ собою мѣстоименія, то ясно, что это напоминаніе только отдаленное и что, напр., нарѣчіе *тогда* есть все же знаменательное, а не служебное слово, какъ мѣстоименіе, ибо даетъ намъ понятіе о времени (*тогда*—въ

то время), точно такъ же, какъ нарѣчіе *здѣсь* (*здѣсь*—въ этомъ мѣстѣ) даетъ намъ понятіе о мѣстѣ и т. д. Правда, эти понятія очень неопредѣленныя и могутъ быть приложены ко всякому мѣсту и всякому періоду времени; но все же это понятіе о *мѣстѣ* и *времени*, что мы вовсе не видимъ въ мѣстоименіяхъ, которыя, будучи взяты отдѣльно, не напоминаютъ намъ никакого мыслимаго предмета, хотя могутъ указывать на безконечное множество ихъ.

Нарѣчія, имѣющія предложное управленіе, однакоже совершенно отличаются отъ предлоговъ тѣмъ, что послѣ себя не требуютъ непремѣннаго управляемаго слова, тогда какъ для предлога это неизбѣжно. *Я хожу вокругъ*—можно сказать; *я сижу вверху*—также; но нельзя сказать: *я стою у, лежу на* и т. п. Это же происходитъ именно отъ того, что слова: *вокругъ, подлѣ, вверху, внизу* имѣютъ самостоятельное значеніе, тогда какъ слова: *въ, подъ, надъ, у*—такого значенія не имѣютъ.

При нарѣчіяхъ слѣдовало бы упоминать и о тѣхъ выраженіяхъ, которыя хотя и состоятъ изъ словъ, не потерявшихъ способности измѣняться по флексіямъ, но сами отлились отъ частаго употребленія въ одну неизмѣнную форму. Такія неизмѣнно установившіяся выраженія можно было бы назвать *рѣченіями* и уже не пытаться разбирать ихъ, что часто безъ крайней натяжки и невозможно. Такъ, напр., какъ разобрать синтаксически выраженіе «*на чемъ свѣтъ стоитъ* мужа ругаетъ?»

Что касается *мѣстоименій*, то они прежде всего также могутъ быть опредѣлены, какъ *слова служебныя, но измѣняемыя*,— и это измѣненіе не есть явленіе случайное, но необходимо мѣстоименіямъ по ихъ служебной роли въ предложеніи, какъ это мы покажемъ ниже, при опредѣленіи частей рѣчи служебныхъ.

Части рѣчи *знаменательныя*, за исключеніемъ нарѣчій, выдѣляемыхъ только по формѣ, подраздѣляются уже по особенностямъ своего самостоятельнаго значенія, а не по формѣ, какъ нарѣчія, и не по своей служебной роли въ предложеніи, какъ мѣстоименія.

Нарѣчія, не опредѣляясь по своему значенію, могутъ, однако, удобно подраздѣляться на *нарѣчія времени, мѣста, степени качествъ, числа, образа дѣйствій, нарѣчія сравненія* и проч. Мы не входимъ здѣсь въ подробности этихъ подраздѣленій, ибо онѣ составляютъ предметъ болѣе подробнаго курса грамматики.

Измѣняемыя слова прежде всего дѣлятся на *имена* и *глаголы*, и это дѣленіе имѣетъ свое глубокое психологическое значеніе.

Все, что изъ внѣшней для насъ природы подлежитъ нашему сознанію, отражается въ немъ непремѣнно въ двухъ категоріяхъ: въ категоріи *пространства* и въ категоріи *времени*. Предметъ сознанія, взятый въ категоріи пространства, какъ существующій безъ отношенія ко времени, выражается въ языкѣ именемъ и въ тѣсномъ смыслѣ именемъ существительнымъ. Тотъ же самый предметъ, но взятый въ категоріи времени, т. е. когда мы думаемъ о немъ, какъ о чемъ-то совершающемся, принимается нами какъ *явленіе* *) и выражается глаголомъ. Всякій предметъ нашего сознанія можетъ быть отражаемъ то въ первой, то во второй категоріи, можетъ быть понимаемъ нами или какъ *предметъ*, въ условіяхъ пространства, или какъ *явленіе*, въ условіяхъ времени. Предметъ въ условіяхъ мѣста непремѣнно состоитъ въ мѣстныхъ отношеніяхъ къ другимъ такимъ же предметамъ. Это *мѣстное* отношеніе выражается въ языкѣ или предлогами, или склоняемыми окончаніями, которыя, по всей вѣроятности, въ своемъ историческомъ происхожденіи имѣютъ много родственнаго съ предлогами. Тотъ же самый предметъ, но взятый уже въ категоріи времени, какъ явленіе, находится уже *во временныхъ* отношеніяхъ къ другимъ явленіямъ или къ нашему сознанію, и такое отраженіе предметовъ въ нашемъ сознаніи выражается уже не именемъ, а глаголомъ, способнымъ выражать временныя отношенія явленій между собою и къ самому сознанію.

---

*) Пед. Антр. Т. I, гл. XXXIV.

Таково первоначальное происхожденіе именъ и глаголовъ въ языкѣ, и, кажется, вопросъ о томъ, что произошло прежде, имена или глаголы, есть вопросъ неосновательный. Можетъ быть, въ первобытномъ языкѣ были такія слова, которыя столько же были именами, сколько и глаголами. Въ послѣдствіи времени это раздѣленіе временъ и глаголовъ было перенесено и на отвлеченныя понятія, ибо отвлеченныя понятія, какъ это несомнѣнно доказываетъ филологія, имѣютъ гораздо позднѣйшее происхожденіе, и самыя названія этихъ понятій взяты уже изъ названій предметовъ чувственныхъ. Вотъ почему и самыя отвлеченныя понятія о добрѣ, злѣ, красотѣ и т. д., уже по аналогіи съ предметами чувственными, отражаются въ нашемъ сознаніи тоже въ двухъ категоріяхъ: или въ категоріи мѣста, какъ предметы, и выражаются именами, или въ категоріи времени, какъ явленія, и выражаются глаголами.

Кромѣ того, человѣкъ не только наблюдаетъ явленія, совершающіяся въ природѣ, но и самъ совершаетъ ихъ, такъ что его воля является причиною множества перемѣнъ въ предметахъ или множества явленій. Вотъ почему глаголъ не только получаетъ возможность выражать различныя отношенія между явленіями въ категоріи времени, но и отношенія явленій къ причинѣ, ихъ производящей, что выражается или наклоненіями, или залогами. Изъ всѣхъ причинъ явленій человѣкъ *несомнѣнно* знаетъ только одну: *собственную свою волю* *). Причины же прочихъ явленій, отъ него независящихъ, человѣкъ только *предполагаетъ*, и предполагаетъ прежде всего въ причинѣ, подобной его собственной волѣ, такъ что всякая *причина явленія*, или *предметъ дѣйствующій*, берется имъ *какъ лицо*, имѣющее волю, отсюда и личныя измѣненія глаголовъ. Это отношеніе явленій или къ волѣ самого человѣка, или къ волѣ, предполагаемой имъ внѣ его, еще ранѣе

*) Педаг. Антр. Т. I, гл. XXXIX.

выражается въ языкѣ, чѣмъ отношеніе ко времени, которое долго, а иногда и навсегда, остается мало опредѣленнымъ *).

Самое время въ отношеніи явленія можетъ быть принимаемо двоякимъ образомъ: или явленіе берется все, какъ совершающееся, совершившееся или имѣющее совершиться, въ отношеніи другихъ явленій и нашего сознанія, что, какъ мы уже объяснили выше, выражается *временами* или языкъ стремится выразить время въ предѣлахъ самаго явленія, что выражается *видами*.

Психическая исторія отдѣленія именъ прилагательныхъ отъ именъ существительныхъ и образованія изъ прилагательныхъ отвлеченныхъ существительныхъ именъ также весьма понятна. Всякій предметъ, установившійся въ нашемъ сознаніи, есть не что иное, какъ болѣе или менѣе постоянная совокупность подмѣченныхъ нами признаковъ. Такъ, напр., что такое желѣзо? Желѣзо есть, во-1-хъ, *тѣло*, т. е. нѣчто упругое, мѣшающее нашимъ движеніямъ, — есть *тѣло тяжелое*, т. е. падающее къ землѣ,—*плавкое*, т. е. дѣлающееся мягкимъ подъ вліяніемъ жара, и т. д. Сколько бы мы ни опредѣляли желѣзо, мы будемъ всегда только перечислять его признаки, но никакъ не уловимъ того, чѣмъ совокупляются эти признаки въ одно самостоятельное существо, занимающее свое самостоятельное мѣсто между другими существами, т. е. не уловимъ *сущности* предмета. Но, замѣтивъ постоянное совокупленіе однихъ и тѣхъ же признаковъ, мы уже *предполагаемъ* особую какую-то *сущность*, въ которой и которою совокупляются эти подмѣченные нами признаки **), и на этомъ основаніи даемъ этому существу отдѣльное имя—*имя существительное*. Названіе это очень характерно и очень вѣрно, если только подъ именемъ существа, какъ и слѣдуемъ, мы будемъ разумѣть все, что существуетъ,—все, что имѣетъ въ нашемъ умѣ существованіе от-

---

*) Ursprung der menschlichen Sprache, von Geiger. 1868. E. B. S. 387.

**) Педаг. Антр. Т. I. Гл. XXXVII.

дѣльное отъ другихъ предметовъ сознанія, а не только то, что доступно нашимъ пяти чувствамъ *); будемъ разумѣть всякую мысль и всякое понятіе, настолько они являются отдѣльными мыслями и отдѣльными понятіями.

Раздѣленіе предметовъ, обозначаемыхъ именами существительными, на предметы одушевленные, неодушевленные и умственные, или отвлеченные, хотя и годится для первоначальной грамматики, но не выдерживаетъ строгой критики. Ни подъ одну изъ этихъ категорій не подойдутъ такіе предметы, каковы, зрѣніе, слухъ, осязаніе, звукъ, горе, радость, удивленіе и проч., хотя эти предметы сознанія обозначаются именами существительными. Горе, радость, печаль, боль нельзя же назвать предметами умственными; ибо дѣйствительность ихъ существованія мы очень хорошо испытываемъ и очень хорошо знаемъ, что это не суть только отвлеченныя созданія нашего ума. Категоріи же психическихъ или душевныхъ предметовъ мы не имѣемъ въ нашихъ грамматикахъ. Впрочемъ, для нашей цѣли намъ нѣтъ надобности устанавливать здѣсь новую классификацію предметовъ сознанія **).

Именемъ прилагательнымъ человѣкъ выражаетъ уже не самое существо, но только одинъ изъ его признаковъ, и при томъ выражая этотъ признакъ, какъ признакъ, а не какъ отдѣльное существо (причемъ прилагательное превратилось бы въ существительное: плавкій—плавкость), беретъ его, какъ бралъ и самое существо — *внѣ категоріи времени и причины*. Между выраженіями *желѣзо плавко* и *желѣзо плавится* есть только та разница, что

---

*) Одинъ изъ критиковъ «Дѣтскаго Міра» упрекнулъ насъ, между прочимъ, за то, что мы назвали листокъ существомъ, — такъ мало установились у насъ логическія понятія, а между прочимъ вездѣ, и преимущественно въ грамматикѣ, мы безпрестанно ихъ употребляемъ и употребляемъ часто по-варварски.

**) См. объ этомъ Пед. Антр. Т. I, гл. XXXIV и XXXIX.

въ первомъ выраженіи признакъ берется внѣ категоріи времени, а во второмъ—въ этой категоріи.

Дѣленіе именъ прилагательныхъ на *качественныя* и *относительныя*, чаще другихъ указываемое въ нашихъ грамматикахъ, не выдерживаетъ логической критики. Всякое прилагательное имя непремѣнно показываетъ отношеніе предмета къ другимъ предметамъ, ибо самое различіе предметовъ по признакамъ мы не иначе узнаемъ, какъ по сравненію, т. е. въ отношеніи къ другимъ предметамъ и къ другимъ признакамъ *). Въ выраженіи: *желѣзо плавко*—мы показываемъ только отношеніе желѣза къ огню; въ выраженіи: *свинецъ тяжелъ*—мы показываемъ только отношеніе свинца къ землѣ, и т. д. Съ другой стороны, всякій признакъ показываетъ, *каковъ* предметъ, а потому всякій устанавливаетъ качество; но самыя качества предметовъ могутъ раздѣляться на такія, степень которыхъ можетъ усиливаться и уменьшаться, и на такія, для которыхъ это невозможно: *вчерашній день* не можетъ быть *вчерашнѣе*, и *каменный домъ* не можетъ быть *каменнѣе*. Говорить же, какъ это обыкновенно говорится въ грамматикахъ, что только качественныя прилагательныя могутъ имѣть степени, весьма нелогично. *Мраморная статуя* не можетъ быть *мраморнѣе*, хотя, конечно, словомъ *мраморная* мы отвѣчаемъ на вопросъ—*какая?* и отличаемъ эту статую отъ статуй бронзовыхъ, гранитныхъ и т. д. Всего же основательнѣе дѣлить прилагательныя уже чисто грамматически, по окончаніямъ.

Имена числительныя относятся или къ существительнымъ, или къ прилагательнымъ, что обозначается и двоякою ихъ формою; только для удобства можно признать въ грамматикѣ отдѣльное существованіе именъ числительныхъ, какъ именъ числа и числового порядка.

Весьма естественно, что *глаголъ*, какъ выраженіе явленія, хотя и взятаго въ категоріяхъ времени и воли, или дѣйствующей при-

---

*) См. Педаг. Антр. Т. I, гл. XXI, пп. 6—8.

чины, имѣть свое *имя* въ *неопредѣленномъ наклоненіи*, какъ это и замѣчено удачно новыми грамматиками, и свое *прилагательное— въ причастіяхъ*. Причастіе, какъ и имя прилагательное, обозначаетъ явленіе не самостоятельное, но какъ признакъ предмета или другого явленія, и притомъ въ категоріи времени и причины, чѣмъ и отличается отъ *прилагательнаго имени*, такъ что причастіе было бы удобно назвать *глагольнымъ прилагательнымъ* въ томъ же смыслѣ, въ какомъ неопредѣленное наклоненіе называется *глагольнымъ именемъ*. Кромѣ того, причастія, и въ особенности дѣепричастія, могутъ быть разсматриваемы какъ особыя формы, употребляемыя для связи предложеній. *Дѣепричастіе* замѣнило въ русскомъ языкѣ усѣченное причастіе церковно-славянскаго, и мы не видимъ, почему такъ и не смотрѣть на дѣепричастіе. *Видящій — видя; видѣвшій—видѣвъ:* не ясно ли, что это однѣ и тѣ же формы, изъ которыхъ одна полная, а другая усѣченная? Но только усѣченная форма не употребляется какъ прилагательное, а всегда какъ связь предложеній или какъ сокращенное самостоятельное предложеніе. Эту форму создалъ русскій народъ въ своемъ характеристическомъ стремленіи дѣйствовать краткостью на чувство слушателя, предполагая въ немъ русскую смѣтливость. Характеристика же этихъ особыхъ частей рѣчи состоитъ именно въ томъ, что причастія, получая склоняемое окончаніе прилагательныхъ, а дѣепричастія — несклоняемую форму нарѣчій, въ то же время сохраняютъ способность выражать время и отношеніе къ дѣйствующему предмету въ обозначенномъ ими признакѣ.

Части рѣчи служебныя отличаются отъ знаменательныхъ обыкновенно тѣмъ, что, будучи выдѣлены изъ предложенія, онѣ не имѣютъ самостоятельнаго значенія. Однако же отсутствіе значенія есть только понятіе грамматическое, а не психическое. Никакъ нельзя сказать, чтобы предлоги *къ*, *въ*, *на*, или союзы: *если*, *хотя*, *но*, не пробуждали никакого особеннаго представленія въ нашемъ сознаніи, иначе они не заслуживали бы названія словъ.

Но въ грамматическомъ строѣ рѣчи эти слова дѣйствительно не могутъ быть употреблены *отдѣльно*: не могутъ составить отвѣта на вопросъ, не могутъ закончить собою предложенія, требуютъ непремѣнно другихъ словъ послѣ себя. По этому признаку и слѣдуетъ пріучать дѣтей узнавать части рѣчи служебныя, какъ мы это и сдѣлали въ нѣсколькихъ мѣстахъ нашего учебника. Незнаменательность же мѣстоименій состоитъ въ томъ, что они указываютъ намъ на неопредѣленное число именъ, качествъ, отношеній, не останавливаясь ни на одномъ, если указываемаго предмета, качества или отношенія нѣтъ на лицо въ рѣчи или сознаніи слушающаго или читающаго. Вотъ почему, хотя незнаменательность мѣстоименій, если можно такъ выразиться, еще больше, чѣмъ незнаменательность предлоговъ и союзовъ,—мѣстоименія могутъ быть употреблены въ рѣчи самостоятельно; этою самостоятельностью они обязаны не своему собственному значенію, а самостоятельному значенію тѣхъ именъ, на которыя они указываютъ.

Естественно, что служебныя части рѣчи должны быть и раздѣляемы по роду своей службы, а уже не по значенію своему.

Предлогъ выражаетъ отношеніе главныхъ членовъ предложенія ко второстепеннымъ и второстепенныхъ между собою тамъ, гдѣ это отношеніе не можетъ быть выражено однимъ измѣненіемъ окончаній; потому *внѣшній* характеристическій признакъ предлога состоитъ въ томъ, что онъ всегда требуетъ слова управляющаго и слова управляемаго. Предлоги, употребляемые только слитно съ именами и глаголами, не слѣдовало бы вовсе относить къ какой-нибудь части рѣчи: они перестали уже быть отдѣльными словами.

Союзъ показываетъ или связь, или раздѣльность, или отношеніе, но не между членами предложенія, а между предложеніями, или стоящими отдѣльно, или слившимися въ одно. Всякое сопоставленіе и сліяніе предложеній непремѣнно обозначается знаками препинанія, исключая только двухъ случаевъ, когда союзомъ показывается просто раздѣльность или просто связь и сліяніе пред-

ложеній, и притомъ не болѣе двухъ, причемъ пропускъ союза непремѣнно означается знакомъ препинанія. Союзъ отличается тѣмъ отъ другихъ частей рѣчи, употребляемыхъ вмѣсто союза, что, какъ слово незнаменательное и не указывающее на другія знаменательныя слова, союзъ никогда не можетъ быть употребленъ отдѣльно; отъ мѣстоименій же, кромѣ того, онъ рѣзко отличается своею неизмѣняемостью по флексіямъ. Внѣ своей роли, союзъ не можетъ быть употребленъ и не имѣетъ никакого значенія, тогда какъ знаменательныя части рѣчи: причастіе, дѣепричастіе, нарѣчіе и мѣстоименіе, какъ слово, указывающее на слова знаменательныя, безпрестанно употребляются вмѣсто союзовъ *).

Мѣстоименіе, кромѣ своего внѣшняго опредѣленія, какъ часть рѣчи служебная и въ то же время измѣняемая, можетъ имѣть еще другое, по своей служебной роли. Роль эта состоитъ *въ указаніи и въ вопросѣ*, который отчасти тоже имѣетъ характеръ указанія, ибо не только вызываетъ, но и направляетъ отвѣтъ. На вопросъ *кто?* слѣдуетъ одинъ отвѣтъ; на вопросъ *который?*—другой; на вопросъ: *чей?*—третій и т. д. Мѣстоименіе, слѣдовательно, есть часть рѣчи, не имѣющая собственнаго значенія, но на что-нибудь *указывающая* или о чемъ-нибудь *спрашивающая*. Мѣстоименіе *указываетъ* или на лицо говорящее, или на того, кому оно говоритъ, или, наконецъ, на предметъ, о которомъ говорится въ предложеніи, но который въ немъ не именованъ (*я*, *ты*, *онъ*, *себя*),—

---

*) Правда, союзъ *и* иногда употребляется для усиленія; напр.: *онъ и пошелъ*. Но отъ чего здѣсь зависитъ самое усиленіе? Отъ пропуска цѣлаго предложенія, на который намекаетъ оставшійся союзъ *и*. Вмѣсто: *онъ пошелъ и пошелъ*, русскій языкъ, въ своемъ стремленіи дѣйствовать на чувство сжатостью фразы, употребляетъ: *онъ и пошелъ*. То же слѣдуетъ сказать о союзѣ *хотя*, когда онъ употребленъ, напр., въ такомъ выраженіи: «*хоть горсточку прибрось!*» Здѣсь также слиты два предложенія, но такъ слиты, что отъ одного остался только союзъ *хоть*. Какъ союзъ *и* употребляется для усиленія, такъ союзъ *хотя* для ограниченія.

или на то, что говорили прежде о предметѣ *(этотъ, тотъ, сей)*,— или на упомянутое прежде качество предмета *(такой)*,—или на отношеніе предмета къ его частямъ (*весь, не весь*),—или на неопредѣленность предмета *(нѣкоторый, какой-либо)*,—или на отсутствіе предмета и качества *(никто, никакой)*,—или на отношеніе одного предложенія къ другому (всѣ относительныя мѣстоименія),—или, наконецъ, мѣстоименіе спрашиваетъ объ имени предмета или качества *(что? кто? какой?)*. Отличительный признакъ мѣстоименій отъ причастій, дѣепричастій и прилагательныхъ, употребляемыхъ тоже въ видѣ связи между предложеніями, заключается въ томъ, что все это слова знаменательныя, а мѣстоименія — нѣтъ. Отличіе мѣстоименій отъ союзовъ заключается въ измѣняемости мѣстоименій, и, наконецъ, отличіе отъ нарѣчій—въ обоихъ признакахъ; ибо нарѣчіе какъ-разъ противоположно мѣстоименію: знаменательно и не измѣняется. Измѣняемостью же отличается мѣстоименіе отъ нарѣчій и союзовъ, употребляемыхъ при вопросахъ.

Измѣняемость мѣстоименій необходима имъ по ихъ роли въ предложеніи, какъ указателя; иначе бы мѣстоименіе не могло указывать: такъ же необходимо, какъ необходимо движеніе флюгеру для того, чтобы онъ могъ указывать направленіе вѣтра.

Теперь намъ остается сказать еще о немногихъ особенностяхъ нашей грамматики.

Познакомивъ дитя съ составомъ простого предложенія, мы знакомимъ его потомъ и со связью предложеній (стр. 114), пріучая болѣе практически слагать рѣчь изъ предложеній и разлагать рѣчь на предложенія. Этимъ пріемомъ легче всего уяснить дѣтямъ значеніе знаковъ препинанія. Само собою разумѣется, что упражненій въ разложеніи рѣчи на предложенія, а равно и въ разложеніи слитыхъ предложеній на простыя, никакъ не слѣдуетъ ограничивать одними приведенными въ учебникѣ примѣрами. Всякая ста-

тейка изъ книги для чтенія, употребляемой въ классѣ, даетъ для этого обильный матеріалъ. Привычка же разлагать и слагать рѣчь изъ предложеній одна можетъ дать дѣтямъ правильную и сознательную постановку знаковъ.

При знакомствѣ со связью предложеній мы знакомимъ также съ *причастіями* и *дѣепричастіями*; ибо эти формы, какъ мы уже сказали, имѣютъ значеніе какъ связь предложеній, обходящаяся безъ союзовъ и словъ, замѣняющихъ союзы (пп. 95, 96).

Мы исключили названіе *дѣйствительныхъ* причастій, употребляемое обыкновенно въ грамматикахъ; ибо это названіе, напоминающее дѣйствительные глаголы, можетъ только путать дѣтей, такъ какъ причастія на *щій* и *шій* производятся не отъ однихъ дѣйствительныхъ, но и отъ среднихъ глаголовъ. На этомъ основаніи мы предпочли назвать одни причастія *простыми*, а за другими удержать названіе *страдательныхъ* (п. 97).

Въ разборѣ стихотвореній и басенъ мы сначала старались указать самый порядокъ разбора (ст. «Зима» и «Чижъ и Голубь»), а потомъ, предоставляя этотъ порядокъ самому преподавателю и учащимся, указываемъ только на новыя, еще незамѣченныя особенности въ языкѣ, встрѣчающіяся при разборѣ той или другой басни (ст. «Левъ и Лиса»).

Въ грамматической хрестоматіи нашей первыя 29 статей назначаются нами для переписки и упражненій при самомъ изученіи грамматики, какъ то и означено въ своемъ мѣстѣ. Въ одной статьѣ ученикъ отличаетъ знаменательныя слова отъ служебныхъ, въ другой различаетъ виды и наклоненія глаголовъ и т. д. Но конечно не всегда будетъ достаточно для достиженія избранной цѣли двухъ, трехъ статеекъ. Тогда преподаватель долженъ назначить переписать и разобрать для той же цѣли одну, двѣ, три статейки изъ другихъ частей «Родного Слова» или какой-либо другой книги для чтенія, употребляемой въ классахъ. Остальныя статьи «грамматической хрестоматіи» имѣютъ въ виду упражненіе въ разстановкѣ

знаковъ, а равно повтореніе и пополненіе орѳографическихъ правилъ.

Способъ употребленія нашей книги очень простъ. Наставникъ, *самъ познакомившись поближе съ нею*, долженъ потомъ поручать дѣтямъ прочесть одинъ или два параграфа, которые во второмъ изданіи мы нарочито обозначили номерами, и придумать отвѣты на сдѣланные въ этихъ параграфахъ вопросы. Эти, конечно изустные, отвѣты дѣтей наставникъ долженъ повѣрить и исправить, и потомъ дать ученикамъ упражненіе по нашей же книгѣ, относящееся къ этому отдѣлу. Упражненія эти бываютъ изустныя и письменныя, что, впрочемъ, къ сожалѣнію, не всегда строго отдѣлено нами въ самой книгѣ, такъ что наставникъ долженъ самъ уже указать дѣтямъ, какія изъ упражненій должны быть выполнены письменно. Если данныхъ нами упражненій окажется недостаточно для полнаго ознакомленія учениковъ съ какимъ-нибудь грамматическимъ понятіемъ и правиломъ или употребленіемъ какой-нибудь грамматической формы, то наставнику легко будетъ, по данному уже образцу, дать еще нѣсколько новыхъ упражненій.

Совершенно необходимо, чтобы какъ отрывокъ изъ сказки Пушкина, приведенный нами въ первой половинѣ грамматики, такъ и всѣ 15 разобранныхъ стихотвореній были выучены дѣтьми наизусть, и притомъ такъ, чтобы дѣти могли не только произносить, но и писать ихъ безъ всякой ошибки, оправдывая всѣ знаки препинанія и орѳографію всѣхъ словъ, орѳографія которыхъ не опредѣляется однимъ выговоромъ.

Когда въ учебникѣ по какому-нибудь поводу указано повтореніе всего изученнаго до тѣхъ поръ отрывка *сказки*, то этотъ отрывокъ долженъ быть написанъ учениками наизусть на классной доскѣ; точно такъ же должно писаться на классной доскѣ и всякое разбираемое стихотвореніе изъ 15-ти, выставленныхъ нами. Это должно повторяться до тѣхъ поръ, пока разборъ стихо-

творенія не будетъ окончательно сдѣланъ. Повтореній при этомъ случаѣ бояться не слѣдуетъ; ибо во всемъ, что пріобрѣтается навыкомъ, безпрестанное повтореніе есть единственный способъ усвоенія.

Статьи хрестоматіи, напечатанныя безъ знаковъ, должны быть сначала прочитаны учителемъ такъ, чтобы онъ могъ потомъ руководить чтеніемъ учениковъ; потомъ статьи эти должны быть переписаны учениками въ классѣ на классной доскѣ или дома на тетради, потомъ разобраны и только потомъ уже должны быть поставлены знаки. Буквы, напечатанныя толстымъ египетскимъ шрифтомъ, должны быть при перепискѣ отмѣчаемы учениками посредствомъ какого-нибудь условнаго значка, для того, чтобы потомъ оправдать постановку этихъ буквъ.

При всѣхъ этихъ занятіяхъ, какъ изустныхъ, такъ и письменныхъ, наставникъ долженъ какъ можно болѣе оставлять самостоятельности ученику: пусть самъ ученикъ изучаетъ грамматику, руководимый учебникомъ и подъ надзоромъ наставника. Независимо уже отъ спеціальной цѣли изученія грамматики посредствомъ самостоятельныхъ наблюденій надъ языкомъ, мы имѣемъ еще цѣль, какъ въ этой части «Родного Слова», такъ и въ прочихъ, пріучить дитя къ самостоятельной работѣ и къ самостоятельной бесѣдѣ съ книгою, которая передъ нимъ раскрыта. Пріучить дитя къ разумной бесѣдѣ съ книгою и пріохотить къ такой бесѣдѣ— есть, по нашему мнѣнію, одна изъ важнѣйшихъ задачъ школы.

Способъ пріученія къ чтенію церковно-славянской печати и усвоеніе церковно-славянскаго счета ясно обозначено въ самой хрестоматіи. Что же касается до переводовъ, то ихъ слѣдуетъ дѣлать по пунктамъ, на которые раздѣлены статьи, взятыя для этой цѣли изъ Библіи. Сначала каждый пунктъ переводится изустно, а потомъ уже поручается ученикамъ сдѣлать письменный переводъ. Переводы, окончательно выправленные въ классѣ, переписываются потомъ учениками дома въ чистыя тетради.

Изъ всего нашего изложенія первоначальной дидактики родного языка видно само собою, что главное центральное занятіе, вокругъ котораго болѣе или менѣе группируются всѣ остальныя и по которому мы располагаемъ даже и самую нашу грамматику, есть практическое упражненіе въ языкѣ, изустное и письменное. Вотъ почему мы и считаемъ вовсе не лишнимъ прибавить здѣсь въ заключеніе полную систему письменныхъ практическихъ упражненій въ первые три или четыре года учебныхъ занятій, говоря объ изустныхъ настолько, насколько они связаны съ письменными. При этомъ намъ можетъ быть придется кое-гдѣ повторить то, что было сказано въ *первой* части нашего «Руководства», приложенной къ первымъ двумъ годамъ «Родного Слова», но это поможетъ намъ закрѣпить *самую систему* упражненій въ умѣ наставника, а систематичность упражненій есть первая и главнѣйшая основа ихъ успѣха, и недостатокъ этой систематичности — главная причина, почему многочисленныя и долговременныя упражненія въ орѳографіи даютъ весьма плохіе результаты.

«Въ старыхъ школахъ, — говоритъ знаменитый Дистервегъ,— занимали учениковъ орѳографіею отъ 8-го до 14-го года, и ученики по большей части все-таки не усваивали ее. Все шло dictando: ученики писали, а учитель поправлялъ—если еще поправлялъ, или пользовались нарочито для переписки составленными образцами, каковы были, напримѣръ, прописи Баумгартена; исправленіе нарочно написаннаго съ ошибками на классной доскѣ было также любимымъ пріемомъ. Главная причина, почему при этой методѣ рѣдко достигалась предположенная цѣль, почему правописаніе становилось мукою для дѣтей и взваливало на учателя Сизифову работу,—исправленіе необозримой массы ошибокъ, число которыхъ не уменьшалось существенно съ теченіемъ времени,—состояла въ недостаткѣ методическаго хода ученья. Обыкновенно на *всѣхъ* ступеняхъ ученья изучались *всѣ* правила орѳографіи; отдѣльныя упражненія были направлены не на какое-нибудь одно правило,

но на всѣ вмѣстѣ; послѣдующее не основывалось на предыдущемъ; словомъ, не доставало методической постепенности. Отсюда тѣ печальныя послѣдствія, которыя, какъ мы знаемъ по опыту, почти доводили до отчаянія многихъ учителей, безплодно похищали на поправку ошибокъ лучшую часть ихъ времени или приводили ихъ къ полному усыпленію. Какъ мало впечатлѣнія во многихъ школахъ производила на дѣтей поправка ошибокъ со стороны учителя! Часто ученики не брали на себя труда даже взглянуть на подчеркнутыя или поправленныя слова. И всѣ эти печальные, убійственные результаты зависятъ отъ ошибочности въ методѣ» *).

Мы полагаемъ, что этотъ ходъ обученія правописанію и его результаты въ *старыхъ* нѣмецкихъ школахъ многимъ напомнятъ, что́ дѣлается у насъ и въ школахъ современныхъ.

Сколько намъ извѣстно, у насъ чаще всего случается такъ, что наставникъ, можетъ быть и попробовавшій сначала выучить писать дѣтей правильно, отказывается потомъ отъ продолженія этихъ попытокъ, убѣдившись въ ихъ неуспѣшности, и преподаетъ себѣ грамматику, потомъ задаетъ сочиненія, а въ отношеніи ошибокъ довольствуется тѣмъ, что если замѣтитъ ихъ, то накажетъ ученика или въ классѣ, или на переводномъ экзаменѣ. Даже простой диктантъ, которому съ такою ревностью предавались наши старые учителя, занимаетъ теперь гораздо меньше времени, если не вездѣ оставленъ совсѣмъ; потому что и диктантъ требуетъ поправокъ, а поправка безчисленнаго числа ошибокъ, безъ сомнѣнія, невыносимо тяжела, да и мало приноситъ пользы, если самый диктантъ и практическое изученіе орѳографіи не ведутся по системѣ. Вотъ почему, по крайней мѣрѣ, въ большинствѣ нашихъ учебныхъ заведеній, правописаніе учениковъ, предоставленное случаю, стало въ настоящее время даже хуже, чѣмъ было прежде, когда частою диктовкою и еще болѣе переписываніемъ съ книгъ или учитель-

---

*) Wegweiser für deutsche Lehrer von A. Diesterweg. 1850. Erst. Th. S. 603.

скихъ тетрадокъ, за неимѣніемъ учебниковъ, достигалось, по крайней мѣрѣ, механическое усвоеніе правописанія. Вотъ почему и теперь, въ семинаріяхъ, напримѣръ, гдѣ диктовка и переписка, часто убійственная и отупляющая, гораздо болѣе въ употребленіи, чѣмъ въ гимназіяхъ, и правописаніе лучше. Въ гимназіи же чаще всего дѣло оканчивается тѣмъ, что ученикъ, къ великому удивленію самого начальства, попадается въ страшной безграмотности въ среднемъ или высшемъ классѣ, или даже при поступленіи въ университетъ, за что, конечно, и наказывается значительною порчею своей учебной и нерѣдко жизненной карьеры.

Вотъ что заставляетъ насъ привести здѣсь въ систему и пополнить все, что было сказано нами о практическихъ и преимущественно письменныхъ упражненіяхъ въ родномъ языкѣ.

Письменныя упражненія имѣютъ двѣ цѣли: во-первыхъ—правильное по правописанію и красивое по чистописанію письменное изложеніе своихъ или чужихъ мыслей; а во-вторыхъ—самую толковость изложенія, т. е., чтобы изложеніе передавало то, что слѣдовало передать, и было при этомъ послѣдовательно, связно, ясно и просто. Первая цѣль можетъ быть достигаема безъ второй и дѣйствительно достигается отдѣльно, когда дитя выражаетъ на письмѣ чужія слова: переписываетъ съ книги, пишетъ наизусть заученное или пишетъ подъ диктовку. Вторая цѣль не должна быть никогда достигаема отдѣльно, и всякое толковое изложеніе на письмѣ своихъ мыслей или, по крайней мѣрѣ, своихъ выраженій должно быть въ то же время безукоризненнымъ по правописанію и возможно чистымъ и красивымъ по чистописанію. Одни изъ педагоговъ совѣтуютъ отдѣльное достиженіе этихъ цѣлей, другіе предпочитаютъ совмѣстное. Мы же думаемъ, что если дитя съ самаго начала *совмѣстнаго обученія чтенію и письму по звуковой методѣ* ведется правильно, то весьма часто можно соединять упражненія въ письменномъ выраженіи *своихъ* мыслей съ упражненіемъ въ правописаніи; но если развитіе ученика и его умѣнье читать, а иногда

просто возрастъ, далеко опередили правописаніе, то тогда лучше упражнять въ правописаніи отдѣльно, не отвлекая вниманія учащагося никакими посторонними правописанію соображеніями. Для учениковъ очень отсталыхъ слѣдуетъ письменное выраженіе своихъ мыслей вовсе отложить на нѣкоторое время и ограничиваться однимъ изустнымъ до тѣхъ поръ, пола правописаніе ученика, на которое въ то же время слѣдуетъ налечь, сдѣлаетъ возможнымъ передачу и собственныхъ мыслей ученика на письмѣ; а это станетъ возможнымъ, когда ученикъ уже перестанетъ бояться сдѣлать ошибку въ каждомъ словѣ и будетъ дѣлать вообще такъ мало ошибокъ, что дастъ учителю возможность исправлять эти ошибки и объяснять причины этихъ поправокъ. Учителя, односторонне увлекающіеся однимъ умственнымъ развитіемъ дѣтей и пренебрегающіе многочисленными орѳографическими ошибками ихъ, въ виду толковости изложенія, бываютъ часто причиною неисправимой потомъ ошибочности въ письмѣ, которая можетъ впослѣдствіи отозваться для ученика тѣмъ, что онъ не кончитъ курса гимназіи, или не попадетъ въ университетъ, да и вообще прослыветъ за безграмотнаго.

При звуковомъ способѣ изученія грамоты, и особенно если при этомъ разомъ изучается и письмо и чтеніе, правописаніе и чистописаніе начинаются съ первыхъ же уроковъ азбуки *).

Письменныя упражненія 1-го года ученья.

Если наставникъ пріучилъ дитя вѣрно разлагать слова на слоги и слоги на звуки и, наоборотъ, складывать слова изъ звуковъ, то этимъ самымъ онъ положилъ уже прочное основаніе правописанію; ибо огромное большинство словъ въ языкѣ пишется такъ, какъ выговаривается. Отступленія отъ этого бываютъ только или ради

*) Руководство къ препод. по «Р. С.», ч. I, стр. 38 и слѣд.

производства, или ради употребленія, которое не всегда согласуется и съ производствомъ; но и тѣхъ и другихъ отступленій, какъ ни много ихъ кажется для того, кто ихъ изучаетъ, все же гораздо менѣе, чѣмъ словъ, пишущихся сообразно произношенію. Слѣдовательно, хорошій, ясный выговоръ слова, такой, чтобы каждый изъ звуковъ, составляющихъ слово, былъ слышенъ, и чуткое ухо въ различеніи этихъ звуковъ—вотъ главныя основанія правописанія, какъ умѣнье мѣрно, въ тактъ, двигать кисть руки и привычка управлять этими движеніями—есть основа чистописанія. Остается еще чистота тетрадокъ, о которой точно такъ же долженъ заботиться наставникъ.

Переписка отдѣльныхъ словъ изъ первой части «Родного Слова» составляетъ второе упражненіе, о которомъ въ своемъ мѣстѣ было сказано подробно *). Но такъ какъ всякая переписка, оставаясь только перепискою, оставляетъ голову безъ работы, то мы заставили маленькаго ученика размѣщать по разрядамъ слова, смѣшанныя изъ разныхъ разрядовъ.

Когда дитя навыкнетъ къ перепискѣ отдѣльныхъ словъ, тогда слѣдуетъ дать ему нѣсколько болѣе самостоятельное упражненіе, а именно—заставлять его самого уже подбирать слова, и преимущественно изъ тѣхъ, которыя онъ уже писалъ. Для этой цѣли слѣдуетъ задавать дѣтямъ такія задачи: «напишите мнѣ всѣхъ четвероногихъ животныхъ, которыхъ вы видѣли въ вашемъ дворѣ, селѣ или городѣ; напишите всѣхъ птицъ, которыхъ вы видѣли въ вашемъ лѣсу, всѣхъ, которыя у насъ зимуютъ, всѣхъ, которыя къ намъ прилетаютъ весною, всѣхъ плавающихъ и т. д.; напишите всѣ растенія, которыя вы видите на огородѣ, въ лѣсу, на поляхъ, на лугахъ» и т. д. Многія изъ этихъ именъ дѣти уже писали. Это упражненіе должно сначала дѣлать на грифельныхъ доскахъ въ классѣ, причемъ два, три первыя упражненія должны быть сдѣ-

---

*) Тамъ же, стр. 58 и 63.

ланы на большой классной доскѣ такъ, чтобы дѣти съ точностью знали, чего отъ нихъ учитель хочетъ, какъ написать заглавіе упражненія, какими знаками раздѣлять слова и т. д. Потомъ можно задавать эти упражненія дѣлать дома и уже на бумагѣ. Къ употребленію пера, бумаги и чернилъ дѣти должны быть пріучены заблаговременно, конечно, въ классѣ.

Поправка такихъ упражненій должна быть не отдѣльная для каждаго ученика, а общая. Одинъ изъ учениковъ читаетъ написанныя имъ слова и называетъ отдѣльно каждую букву, составляющую слово. Если ученикъ ошибся, то его можетъ поправить товарищъ, который, впрочемъ, долженъ заявить свое желаніе поднятіемъ руки. Есаи рукъ поднято много, то учитель дѣлаетъ выборъ; если же ошибка въ словѣ есть, а дѣти ее не замѣтили, то учитель обращаетъ ихъ вниманіе на это слово; если и при этомъ ошибка не замѣчена, то учитель пишетъ слово на доскѣ, какъ оно должно быть написано, и всѣ, у которыхъ сдѣлана та же ошибка, должны поправить ее въ своихъ тетрадяхъ. Когда первый ученикъ кончитъ, тогда учитель спрашиваетъ, нѣтъ ли у кого другихъ словъ, кромѣ тѣхъ, которыя были читаны и исправлены, и точно такъ же исправляетъ и эти новыя слова.

Всякое исправленное слово должно быть приписано въ тетрадкахъ тѣхъ дѣтей, у которыхъ этого слова не было. Если кто-нибудь изъ учениковъ поставилъ такое слово, которое вовсе не идетъ въ задачѣ, напр. помѣстить *рѣпу* въ *лѣсъ* или *сосну* въ *полевыя растенія*, то это слово должно быть вычеркнуто самими учениками изъ всѣхъ тетрадокъ, гдѣ оно окажется. Сначала лучше пріучать дѣтей поправки дѣлать карандашемъ, для избѣжанія излишней пачкотни. Такимъ образомъ, подъ конецъ урока составится довольно подробное перечисленіе предметовъ на заданную тему: что пропустилъ одинъ ученикъ, то будетъ исполнено другимъ. Послѣ всего наставникъ долженъ сдѣлать бѣглый обзоръ тетрадкамъ, переходя отъ скамьи къ скамьѣ.

Съ самаго же начала письменныхъ упражненій на бумагѣ должно быть непремѣнно заведено двѣ тетрадки—одна для черновыхъ упражненій, а другая для переписки начисто. Къ слѣдующему уроку учитель задаетъ переписать поправленныя упражненія въ другую чистую тетрадку. Если учителю приходится заниматься съ другимъ отдѣленіемъ класса, то онъ задаетъ переписать исправленную задачу въ классѣ, если же нѣтъ, то поручаетъ дѣтямъ сдѣлать это дома.

Вмѣстѣ съ этимъ должна идти переписка съ книги пословицъ и самыхъ коротенькихъ анекдотовъ и разсказцевъ. Переписываемая пословица должна быть прежде хорошо понята, насколько, конечно, можетъ быть понята учениками этого возраста, какъ мы говорили уже объ этомъ: моральный смыслъ пословицъ можетъ оставаться необъясненнымъ *). Такъ, наприм., въ пословицѣ «*горшокъ котлу не товарищъ*» слѣдуетъ только объяснить, почему не товарищъ; а въ пословицѣ «*алмазъ алмазомъ рѣжется*» слѣдуетъ только объяснить, почему алмазъ нельзя рѣзать ножомъ или другимъ камнемъ. Моральный намекъ подобныхъ пословицъ мы считаемъ совершенно недоступнымъ для дѣтей того возраста, для котораго назначается подобное письменное упражненіе. Нападки на помѣщеніе большого числа пословицъ въ нашихъ дѣтскихъ книгахъ заставляютъ насъ повторить это объясненіе. Наши критики забываютъ, что почти всякая пословица, кромѣ своего моральнаго значенія, описываетъ коротко, мѣтко и прекраснымъ народнымъ языкомъ какое-нибудь дѣйствительное явленіе изъ жизни природы или человѣка,—и вотъ это-то самое явленіе, а не моральный смыслъ пословицы, по большей части вовсе недоступный дѣтямъ, составляетъ ту цѣль, для которой большинство пословицъ помѣщено нами во всѣ три части «Родного Слова». Мы учимъ русскому народ-

---

*) Тамъ же, стр. 67.

ному языку на пословицахъ, ибо лучшаго народнаго языка, чѣмъ тотъ, который сохраненъ въ пословицахъ, не знаемъ,— а вовсе не морали, заключающейся въ пословицахъ, ибо, по нашему глубокому убѣжденію, морали вообще и нельзя выучить на урокахъ, а можно только примѣромъ и всего болѣе тою жизнью, которую мы устраиваемъ для дѣтей въ семьѣ и въ школѣ.

За письмомъ отдѣльныхъ словъ должно слѣдовать письмо цѣлыхъ предложеній въ отвѣтъ на многочисленные вопросы, выставленные нами въ первой части «Родного Слова» *). Порядокъ этого упражненія такой же, какъ и предыдущаго: сначала письмо въ классѣ уже на бумагѣ, потомъ поправка, потомъ переписка или въ классѣ, или дома.

Письменныя упражненія 2-го года ученья.

При изученіи *второй ч.* «Родного Слова» и письменныя упражненія усложняются.

Здѣсь, во-первыхъ, должно быть дѣлаемо письменное изложеніе какой-нибудь дѣловой статейки, прочитанной въ классѣ. Сначала статейка читается разъ или два, потомъ вопросами выспрашивается у дѣтей ея главное содержаніе. Вопросы эти записываются учителемъ на доскѣ, и ученики пишутъ на нихъ отвѣты, изъ которыхъ, такимъ образомъ, возстановляется содержаніе статейки. Образцы этихъ вопросовъ мы представили въ своемъ мѣстѣ **). Чѣмъ болѣе ученики подвигаются въ этомъ упражненіи, тѣмъ вопросы могутъ быть общѣе, такъ чтобы имѣть въ виду со временемъ привести учащихся въ состояніе изложить все содержаніе прочитанной статейки на одинъ вопросъ, что, конечно, можетъ

---

*) Тамъ же, стр. 64.

**) Тамъ же, стр. 87—88.

быть достигнуто очень не скоро. Помогающимъ, переходнымъ пріемомъ въ этомъ упражненіи должна быть постановка вопросовъ самими дѣтьми. Привыкши къ постановкѣ вопросовъ учителемъ, они потомъ безъ труда дѣлаютъ это сами и тѣмъ самымъ показываютъ, насколько усвоили содержаніе прочитанной статейки. Нѣтъ надобности, чтобы вопросы исчерпывали всѣ мелочи статьи. Необходимо, напротивъ, чтобы дѣти пріучались отличать главное отъ второстепеннаго, и вопросы слѣдуетъ ставить такъ, чтобы дитя постепенно пріучалось отвѣчать на нихъ не фразами, взятыми изъ книги, а самостоятельно составленными. Поправка и переписка этихъ упражненій должна быть такова же, какъ и предыдущихъ. Только разлагать на звуки и слоги придется здѣсь не каждое слово, а одни только вновь встрѣчающіяся, и притомъ болѣе трудныя слова. Наставникъ долженъ всегда помнить, что гораздо лучше предупредить ошибку, чѣмъ потомъ исправить ее.

Рядомъ съ этимъ упражненіемъ должны идти и тѣ, которыя подготовляютъ къ изученію грамматики и приложены нами въ концѣ 2-й ч. «Родного Слова“ *). Руководствуясь этимъ приложеніемъ, наставнику весьма легко придумать множество самыхъ разнообразныхъ упражненій въ томъ же родѣ. Если же наставникъ удовольствуется только тѣми, которыя помѣщены въ книгѣ, то сначала читается вопросъ, напечатанный въ книгѣ или написанный учителемъ на доскѣ, и дѣлается на него сначала словесный, а потомъ письменный отвѣтъ. Потомъ ученики словесно отвѣчаютъ на подобные же вопросы изъ книги или предлагаемые учителемъ, а потомъ пишутъ отвѣты на эти вопросы. Конечно, если учитель даетъ свои вопросы, не находящіеся въ книгѣ, то долженъ написать ихъ на доскѣ. Отвѣты составляются по образцу перваго отвѣта, выставленнаго на доскѣ.

---

*) «Родное Слово», ч. 2-я, стр. 157.

Рядомъ съ этими упражненіями должно идти упражненіе въ сравненіи, преимущественно въ сравненіи животныхъ. Хорошо, если при этомъ случаѣ передъ глазами дѣтей будутъ правильно нарисованныя изображенія тѣхъ животныхъ, о которыхъ идетъ рѣчь; чучелы, конечно, еще лучше.

Сначала должно быть замѣчаемо сходство, а потомъ различіе между сравниваемыми предметами. Это замѣчаніе сходства и различія дѣлается цѣлымъ классомъ. Когда всѣ сходства и различія исчерпаны и приведены въ логическую систему, тогда слѣдуетъ приступить къ письменной передачѣ всего сказаннаго. Первую письменную передачу долженъ сдѣлать самъ учитель, приглашая учениковъ помогать ему. Этотъ образчикъ, сдѣланный учителемъ съ участіемъ учениковъ, долженъ быть переписанъ учениками въ чистыя тетради и служить имъ образцомъ для дальнѣйшихъ упражненій въ томъ же родѣ. Постепенный успѣхъ въ этомъ упражненіи обозначается тѣмъ, что дѣти, пріискивая сходство и различіе, все менѣе и менѣе нуждаются въ вопросахъ и указаніяхъ учителя.

Рядомъ съ этимъ упражненіемъ должно идти письмо, безъ помощи книгъ, стихотворныхъ и прозаическихъ статеекъ, предварительно заученныхъ дѣтьми на память. Сначала для этой цѣли слѣдуетъ выбирать самыя коротенькія статейки, которыхъ не мало найдется во 2-й ч. «Родного Слова». Для этой же цѣли годятся помѣщенныя тамъ описанія животныхъ, сдѣланныя въ пословичной формѣ, именно съ тою цѣлью, чтобы ихъ легко было заучить наизусть, такъ какъ проза вообще заучивается гораздо труднѣе стиховъ. При письмѣ наизусть книжки должны быть отобраны у учениковъ, а потомъ вновь раздаются имъ для того, чтобы они по печатному тексту поправили сдѣланныя ими ошибки. Пересмотръ уже поправленныхъ тетрадокъ можно сдѣлать посредствомъ самихъ же учениковъ, поручая каждому ученику провѣрить чужую тетрадку по книгѣ.

Послѣ этого учитель пересматриваетъ тетрадки и велитъ переписать изъ тетрадей окончательно исправленныя статейки. Нѣкоторые изъ педагоговъ, какъ, напр., Борманъ, думаютъ даже все изученіе правописанія ограничить одною перепискою съ вѣрныхъ образцовъ въ томъ разсчетѣ, что, при частой перепискѣ слова, глазъ, наконецъ, механически привыкаетъ видѣть его написаннымъ такъ, а не иначе. Но Борманъ забываетъ, что для такого изученія правописанія нужно много переписывать, и что переписка не только не даетъ головѣ развивающей работы, но, напротивъ, мѣшаетъ ей работать гораздо болѣе, чѣмъ рубка дровъ, ходьба или какая бы ни была другая, чисто физическая дѣятельность, отчего отличные писаря, съ самаго дѣтства занимающіеся этой работой, отличаются замѣчательнымъ тупоуміемъ. Вотъ почему, хотя мы и допускаемъ пользованіе перепиской, какъ средствомъ изученія орѳографіи, но въ то же время совѣтуемъ не давать слишкомъ большихъ размѣровъ этому упражненію. Да и нѣтъ въ томъ надобности, ибо многое въ правописаніи можетъ быть достигнуто сознательнымъ пониманіемъ.

Письменныя упражненія 3-го года ученья.

Теперь намъ слѣдуетъ изложить письменныя упражненія 3-го года занятій; но это намъ нѣсколько труднѣе сдѣлать, ибо у насъ еще не готовъ второй отдѣлъ *третьяго* года «Родного Слова», въ которое мы предполагаемъ помѣстить въ системѣ статейки по географіи, преимущественно отечественной, и по естествознанію. Этотъ отдѣлъ дастъ большое число очень разнообразныхъ умственныхъ, словесныхъ и письменныхъ упражненій. Теперь мы можемъ указать на 1 ч. «Дѣтскаго Міра», которая, по нашему мнѣнію, можетъ, хотя конечно отчасти, замѣнить недостатокъ второго отдѣла 3-го года въ «Родномъ Словѣ».

Если наставникъ, почему бы то ни было, не можетъ самъ вести съ дѣтьми систематическихъ бесѣдъ о наглядныхъ предметахъ, то можетъ читать съ дѣтьми статейки, помѣщенныя въ 1-й части «Дѣтскаго Міра».

Прочтя описаніе перваго времени года (зимы), учитель вопросами извлекаетъ у дѣтей *главное* содержаніе прочитанной статьи; потомъ нѣкоторые изъ этихъ, уже болѣе обобщенныхъ, вопросовъ, и притомъ составленныхъ такъ, чтобы на нихъ нельзя было отвѣчать одною перепискою изъ книги, выставляетъ на доскѣ. На эти вопросы дѣти даютъ сначала изустные, а потомъ и письменные отвѣты. По прочтеніи статейки о третьемъ времени года (о лѣтѣ), учитель уже, кромѣ перваго упражненія, переходитъ къ новому, а именно—къ сравненію лѣта съ зимою. Учитель вопросами ведетъ систематическое сравненіе, и притомъ только въ самыхъ главныхъ чертахъ, никакъ не вдаваясь въ мелочи, и самъ же записываетъ это сравненіе на доскѣ, по образцу котораго дѣти уже сами составляютъ сравненіе между весною и осенью.

Слѣдующее затѣмъ описаніе человѣческаго тѣла поставлено только для того, чтобы ознакомить дитя па предметѣ, ему наиболѣе извѣстномъ, съ значеніемъ тѣхъ терминовъ и выраженій, съ которыми оно потомъ безпрестанно будетъ встрѣчаться при описаніи животныхъ, и еще для того, чтобы ввести дѣтей въ пониманіе естественной системы, которая служитъ основаніемъ для системъ научныхъ; а потому эта статья не должна быть предметомъ многочисленныхъ письменныхъ упражненій, тогда какъ на нее-то именно многіе преподаватели и налегаютъ. Дѣти только должны усвоить содержаніе этой статьи, въ чемъ учитель руководитъ ихъ вопросами. Правописаніе словъ, въ ней встрѣчающихся, большею частью дѣтямъ извѣстно, если они учились передъ тѣмъ по «Родному Слову». Но именно на этой статьѣ учитель долженъ познакомить учениковъ съ системою, для чего слѣдуетъ написать на доскѣ таблицу частей человѣческаго тѣла. Сначала учитель самъ

чертитъ эту таблицу, въ родѣ таблицъ генеалогическихъ, и заставляетъ дѣтей по ней разсказывать все содержаніе статьи; потомъ дѣти должны сами начертить такую же табличку, для того, чтобы зрачокъ вышелъ у нихъ частью глаза, глазъ—частью лица, лицо—частью головы, а голова, наконецъ, частью человѣческаго тѣла, и чтобы въ разсказѣ дѣти не перескакивали отъ глазъ къ рукѣ или отъ ноги къ ушамъ.

Переходя къ чтенію статеекъ о животныхъ, наставникъ вмѣстѣ съ тѣмъ опять принимается за сравненіе, ибо сравненіе есть основа всякаго пониманія и всякаго мышленія. Все въ мірѣ мы узнаемъ не иначе, какъ черезъ сравненіе, и еслибы намъ представился какой-нибудь новый предметъ, котораго мы не могли бы ни къ чему приравнять и ни отъ чего отличить (еслибы такой предметъ былъ возможенъ), то мы не могли бы составить объ этомъ предметѣ ни одной мысли и не могли бы сказать о немъ ни одного слова. Такое основное положеніе сравненія во всемъ процессѣ человѣческаго пониманія указываетъ уже на то, что въ дидактикѣ сравненіе должно быть основнымъ пріемомъ. Если вы хотите, чтобы какой-нибуда предметъ внѣшней природы былъ понятъ ясно, то отличайте его отъ самыхъ сходныхъ съ нимъ предметовъ и находите въ немъ сходство съ самыми отдаленными отъ него предметами: тогда только вы выясните себѣ всѣ существенные признаки предмета, а это и значитъ понять предметъ. Поэтому напрасно насъ упрекаютъ въ томъ, что мы вездѣ настаиваемъ на сравненіи: другого пути для пониманія предметовъ внѣшней природы нѣтъ *).

Въ третьемъ году ученья за сравненіемъ предмета съ нѣсколькими другими предметами должно уже слѣдовать описаніе предмета, извлекаемое изъ сравненія. Чѣмъ болѣе было сдѣлано сравненій, тѣмъ описаніе можетъ быть отчетливѣе и подробнѣе. Въ

---

*) Пед. Антр. Ч. I, гл. XXX, пп. 8, 9, 10.

составленіи этихъ описаній, наставникъ, самъ хорошо приготовившійся къ этому заранѣе, долженъ вести дѣтей вопросами. Сначала это дѣлается изустно, потомъ письменно, и сперва на классной доскѣ. Такъ какъ описаніе дѣлается по отдѣльнымъ вопросамъ, то оно будетъ все выражено въ отдѣльныхъ отрывочныхъ предложеніяхъ. Тогда учитель, безпрестанно призывая къ себѣ на помощь учениковъ, долженъ показать дѣтямъ, какъ нужно связать эти отдѣльныя предложенія и сдѣлать описаніе короче, не повторяя напрасно однихъ и тѣхъ же словъ. Чѣмъ долѣе идетъ это упражненіе, тѣмъ связнѣе должно быть описаніе. Описаніе, составленное на классной доскѣ однимъ изъ среднихъ учениковъ, исправленное и дополненное цѣлымъ классомъ и окончательно учителемъ, записывается учениками въ чистыя тетради и служитъ имъ образцомъ для подобныхъ же упражненій.

Для составленія описаній лучше брать предметы, хорошо знакомые дѣтямъ, но о которыхъ нѣтъ статеекъ въ книгѣ и съ которыми потому самъ учитель долженъ подробнѣе познакомиться изъ другого источника. Но сравнивать эти предметы можно съ тѣми, о которыхъ дѣти читали въ своей книгѣ для чтенія. Если дѣтямъ можно показать чучело или картину описываемаго животнаго или описываемаго растенія, то, конечно, это гораздо лучше, чѣмъ довольствоваться однимъ воспоминаніемъ и разсказомъ.

Когда будетъ пройдено нѣсколько отдѣловъ животныхъ или растеній, то должно составлять систему всего пройденнаго и выражать эту зоологическую или ботаническую систему въ таблицѣ, по которой дѣти бѣгло могли бы припомнить все, что они прочли, хотя въ главныхъ чертахъ. Пріучить дѣтей къ систематичности въ мышленіи и къ тому, что все пройденное не должно забываться, а составлять одно органическое цѣлое въ головѣ,—есть одна изъ важнѣйшихъ задачъ первоначальнаго обученія.

Когда дѣти нѣсколько навыкнутъ въ *описаніи*, то не останавливая этого упражненія, должно прибавить къ нему письменное

изложеніе *разсказовъ*. Для этой цѣли лучше всего слѣдующій пріемъ: учитель разсказываетъ дѣтямъ какое-нибудь происшествіе, по возможности коротко, такъ, чтобы весь разсказъ былъ строчекъ на 10 или 15 дѣтскаго письма, потомъ заставляетъ изустно повторить разсказъ, вопросами пополняя пропущенное. Когда разсказъ будетъ усвоенъ всѣмъ классомъ, когда составляются вопросы, записываются на доскѣ, и дѣти пишутъ отвѣты. Затѣмъ тотъ же порядокъ, что и при составленіи описаній. Содержаніе разсказа учитель долженъ заимствовать изъ какой-нибудь книги для дѣтскаго чтенія, не употребляемой въ классахъ. Историческіе разсказы, помѣщенные въ первой части «Дѣтскаго Міра», разсчитаны только на изустную передачу, руководимую какъ словесными, такъ и письменными вопросами на классной доскѣ. Для письменной же передачи они слишкомъ длинны и сложны. Другимъ упражненіемъ для той же цѣли служатъ переводы библейскихъ разсказовъ, о чемъ сказано было выше.

Когда дѣти нѣсколько навыкнутъ въ письменномъ изложеніи описаній и коротенькихъ разсказовъ, тогда можно пріучить ихъ къ смѣшенію обоихъ этихъ видовъ въ формѣ *письма*, ибо изъ литературныхъ формъ изложенія—это самая легкая. Это дѣлается такъ: учитель читаетъ дѣтямъ и пишетъ потомъ на классной доскѣ два-три образчика не очень длинныхъ писемъ. Эти образчики переписываютя дѣтьми въ чистыя тетрадки и служатъ имъ потомъ образцами въ составленіи писемъ. Потомъ учитель даетъ самимъ дѣтямъ содержаніе для письма, и лучше всего—какое-нибудь дѣйствительное происшествіе въ окрестностяхъ, о которомъ знаютъ и дѣти, и посредствомъ вопросовъ заставляетъ весь классъ составить требуемое письмо, въ которомъ есть и описательная сторона, и историческая. Всякое удачное добавленіе ученика учитель принимаетъ съ удовольствіемъ и вообще поощряетъ живое представленіе совершившагося событія и окружающей его обстановки. Когда письмо въ изустномъ разсказѣ окончено, тогда одинъ ученикъ за-

писываетъ его на классной доскѣ, гдѣ оно исправляется и приводится въ должную форму съ помощью учителя, потомъ переписывается въ чистыя тетрадки. Послѣ двухъ-трехъ такихъ упражненій можно уже поручить дѣтямъ изустное письмо, составленное въ классѣ, написать дома и наконецъ давать только темы для письма, что можетъ быть едвали достигнуто даже подъ конецъ третьяго года ученья. Такихъ упражненій должно быть немного въ годъ: въ три-четыре недѣли одно, но всякое выполнено съ возможною отчетливостью и съ наибольшею пользою для цѣлаго класса.

Рядомъ со всѣми этими упражненіями *третьяго* года должна итти диктовка, которая въ первые два года ученія была бы преждевременною. Статья, выбранная для диктовки, сначала прочитывается вслухъ учителемъ. Вопросами выспрашивается все ея содержаніе, раздѣляется на части, а части на предложенія, замѣчаются слова, въ которыхъ, какъ можетъ ожидать учитель, большинство класса сдѣлаетъ ошибку. Такъ, напр., обращается вниманіе на слова, очень сходныя по звукамъ, на слова съ буквою *ъ* въ корнѣ и т. п., словомъ, смотря по тому, на сколько въ это время уже пройдена дѣтьми наша практическая грамматика. Затѣмъ начинается самая диктовка, причемъ одинъ изъ слабѣйшихъ учениковъ пишетъ на классной доскѣ, а другіе въ своихъ тетрадяхъ. Гораздо лучше, если классную доску можно повернуть такъ, чтобы другіе ученики не видѣли написаннаго на ней. Диктовать должно медленно, ясно, но цѣлыми предложеніями, а не отдѣльными словами, чтобы дѣти привыкли удерживать въ умѣ цѣлыя мысли, а не ловили звуковъ. Лучше повторить предложеніе, хотя и это не хорошо, чѣмъ раздѣлять его на слова. При первыхъ диктовкахъ весьма полезно заставлять одного изъ лучшихъ учениковъ повторять сказанное учителемъ предложеніе, и потомъ, записывая каждое слово, въ то же время произносить его вслухъ. Иногда это можетъ дѣлать и цѣлый классъ, но если онъ при этомъ никому не мѣшаетъ. Если дѣти всѣ учились писать вмѣстѣ и въ тактъ, то

это дѣлается равномѣрно и дружно. Когда диктантъ конченъ, классная доска повертывается, и ученики сами исправляютъ ошибки своего слабѣйшаго товарища, при чемъ объясняютъ причину поправки. Если какія-нибудь ошибки не замѣчены учениками, то учитель подчеркиваетъ слова съ ошибками; если и тогда ученики не замѣтятъ ошибокъ, то учитель поправляетъ уже самъ, объясняя каждую поправку. Затѣмъ остальные ученики поправляютъ свои тетради по классной доскѣ, и если ошибокъ менѣе чѣмъ строкъ, то могутъ оставить диктантъ не переписаннымъ, а въ противномъ случаѣ должны переписать его дома. Ученикъ, писавшій на доскѣ, просто списываетъ съ нея въ тетрадь. Само собою разумѣется, что въ выборѣ статей для диктанта также нужно соблюдать постепенность и для первыхъ диктантовъ выбирать статейки, всѣ состоящія изъ небольшихъ короткихъ предложеній. Чѣмъ долѣе идетъ это упражненіе, тѣмъ и слогъ диктуемой статьи можетъ быть связнѣе.

Для учителя легче диктантъ изъ книги для чтенія, употребляемой въ классѣ, при чемъ повѣрка идетъ самими учениками по книгѣ; но такой диктантъ меньше приноситъ пользы ученикамъ. Его слѣдуетъ употреблять въ смѣшанныхъ классахъ, ибо, пока ученики поправляютъ диктантъ по книгѣ, учитель можетъ заняться другимъ отдѣленіемъ класса. Диктантъ долженъ повторяться какъ можно чаще: если возможно, то черезъ классъ; но отъ каждаго урока не долженъ отнимать болѣе четверти часа.

Такъ-называемая *какографія*, т. е. поправка нарочно съ ошибками написаннаго учителемъ, теперь вездѣ почти оставлена, но это напрасно. Какографія, употребляемая во-время и съ умѣньемъ, какъ замѣтилъ еще Дистервегъ,—занятіе весьма полезное; но ее должно употреблять только какъ повѣрку и закрѣпленіе орѳографическихъ знаній, уже пріобрѣтенныхъ ученикомъ. Слѣдовательно, ошибки должны быть такого рода, чтобъ ученики не только лучшіе, но и средніе, могли бы ихъ поправить и объяснить свои поправки.

Это отличный экзаменъ по орѳографіи и повтореніе ея правилъ, но никакъ не новый урокъ. Если же какографію употреблять не своевременно и часто, то она можетъ только принести вредъ, ибо неправильно написанное слово затверживается въ памяти зрѣнія, и потомъ, припоминая это слово съ ошибками, ученикъ уже не знаетъ, правильно ли оно написано или нѣтъ, и пишетъ какъ оно затвердилось у него въ памяти зрѣнія, т. е. неправильно.

Письмо безъ книги статей, выученныхъ наизусть, должно быть продолжаемо.

Мы не говоримъ здѣсь о тѣхъ упражненіяхъ, на которыя прямо указываемъ въ практической грамматикѣ, но и здѣсь считаемъ необходимымъ повторить, что весьма часто этихъ упражненій недостаточно, чтобы укрѣпить дѣтей въ тѣхъ или другихъ грамматическихъ понятіяхъ или правилахъ. Такъ, напр., мы даемъ только по двѣ или три статейки для упражненія въ различеніи именъ прилагательныхъ, существительныхъ и мѣстоименій, для отличія служебныхъ частей отъ знаменательныхъ и т. п.; но само собою разумѣется, что на двухъ или трехъ статейкахъ дитя никакъ не пріучится къ этому. Дитя навѣрное не будетъ различать хорошо частей рѣчи, пока не изучитъ ихъ всѣ. Не зная еще склоненій, оно нарѣчіе будетъ причислять къ существительнымъ; не зная причастій, оно будетъ причислять ихъ къ прилагательнымъ и. т. п. Слѣдовательно, упражненіе въ различеніи частей рѣчи должно итти во все время изученія грамматики и повторяться при каждомъ удобномъ случаѣ, какъ, напр., при всякой перепискѣ статейки изъ книги, при всякомъ диктантѣ, при всякомъ письмѣ заученнаго наизусть стихотворенія и т. п.

Дидактика не можетъ имѣть и претензіи перечислить всѣ правила и пріемы преподаванія. Она только указываетъ на главнѣйшія правила и на болѣе выдающіеся пріемы. Практическое же примѣненіе ихъ безконечно и разнообразно и зависитъ отъ самого наставника. Никакая дидактика и никакой учебникъ не могутъ

замѣнить наставника: они только облегчаютъ ему трудъ. «Кто изъ учителей желаетъ, чтобы учебникъ родного языка пришелся какъ-разъ къ его учебной практикѣ, тотъ, по словамъ Дистервега, желаетъ *чисто невозможнаго*» *).

ГОСУДАРСТВ. ПУБЛИЧНАЯ ИСТОРИЧЕСКАЯ БИБЛИОТЕКА

*) Wegweiser von A. Diesterweg. Erst. T. S. 465.

Mar. 7
6 р.

ПЕДАГОГИЧЕСКІЯ СОЧИНЕНІЯ К. Д. УШИНСКАГО.

1. **Родное слово.** Годъ первый: азбука и первая часть азбуки книга для чтенія. (Для дѣтей отъ 6 до 8 лѣтъ) . . . Ц. 25 к.

2. **Родное слово.** Годъ второй. (Для дѣтей отъ 8 до 9 лѣтъ) . . . . . Ц. 35 к.

3. **Родное слово.** Годъ третій: отдѣлъ грамматическій. (Для дѣтей отъ 9 до 11 л.) . . . . . Ц. 40 к.

4. **Руководство къ преподаванію** по „Родному Слову“, ч. 1-я—приложеніе къ первымъ 2-мъ годамъ „Роднаго Слова“ . Ц. 30 к.

5. **Руководство къ преподаванію** по „Родному Слову“, ч. 2-я—приложеніе къ третьему году „Родн. Слова“ . . . . . Ц. 40 к.

6. **Дѣтскій Міръ и Хрестоматія**, ч. 1-я. (Для дѣтей отъ 11 до 12 лѣтъ) . . . . . Ц. 50 к.

7. **Дѣтскій Міръ и Хрестоматія**, ч. 2-я. (Для дѣтей отъ 12 до 13 лѣтъ) . . . . . Ц. 60 к.

8. **Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія.** Опытъ педагогической антропологіи. Томъ 1-й . . . . . Ц. 2 р. 50 к.

9. **Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія.** Опытъ педагогической антропологіи. Томъ 2-й . . . . . Ц. 2 р.

10. **Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія**, изданіе сокращенное, подъ редакціей *К. К. Сентъ-Илера и Г. Н. Модзалевскаго* . . . . . Ц. 2 р. 50 к.

11. **Собраніе педагогическихъ сочиненій.** . . . . Ц. 1 р. 50 к.

12. **Трудъ въ его психическомъ и воспитательномъ значеніи.** . . . . . Ц. 10 к.

13. **О нравственномъ элементѣ въ русскомъ воспитаніи** . . . . . Ц. 15 к.

14. **О пользѣ педагогической литературы** . . . . Ц. 10 к.

Портретъ К. Д. Ушинскаго . . . . . Ц. 30 к.

Памяти К. Д. Ушинскаго. По случаю 25-тилѣтія со дня кончины К. Д. Ушинскаго (21 декабря 1870 г.—21 декабря 1895 г.). Ц. 50 к.

Весь сборъ съ изданія поступаетъ на сельскія читальни.

Складъ этихъ книгъ: *Алексѣевская, № 14, кв. 11.* Иногороднихъ просятъ обращаться къ *Карлу Львовичу Пото, Спб., Алексѣевская, № 14, кв. 22.*

При продажѣ дѣлается противъ номинальной цѣны слѣдующая уступка: на „Родное Слово“, „Руководство къ преподаванію по Родному Слову“ и „Дѣтскій Міръ“ 30%; на прочія сочиненія уступается 25%.

Значительный складъ всѣхъ этихъ изданій находится у книгопродавцевъ Бр. Башмаковыхъ, Карбасникова, Тузова, Панафидина и Луковникова—въ С.-Петербургѣ; у наслѣдн. бр. Салаевыхъ, А. Д. Ступина, К. И. Тихомирова и въ конторѣ „Сотрудникъ школъ“ А. К. Залѣсской—въ Москвѣ; И. И. Макушина—въ Томскѣ и Иркутскѣ; Бр. Башмаковыхъ—въ Казани; О. П. Петровской—въ Перми; А. Г. Сыркина—въ Вильнѣ, въ Центральной книжной торговлѣ—въ Тифлисѣ; А. С. Александрова—въ Омскѣ; Е. П. Распопова—въ Одессѣ; въ книжномъ складѣ губернскаго земства—въ Саратовѣ; Розова—въ Кіевѣ; Бекенева—въ Костромѣ; Шаффермана—въ Екатеринославѣ; Бр. Тарасовыхъ—въ Баку и вообще во всѣхъ извѣстныхъ книжныхъ магазинахъ.